ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: ИЗАЗОВИ, МОГУЋНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЕ

Зборник радова

Књига 1

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: ИЗАЗОВИ, МОГУЋНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЕ

Издавач
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

За издавача
др Сања Маричић

Главни и одговорни уредник
др Јелена Стаматовић

Програмски одбор
др Александра Бјелић (Република Србија), др Силва Братож (Република Словенија), др Данијела Василијевић (Република Србија), др Николета Гутвајн (Република Србија), др Роберт Боњковски (Република Пољска), др Светлана Боројевић (Република Босна и Херцеговина), др Ивана Паула Гортан – Карлин (Република Хрватска), др Јана Коринкова (Чешка Република), др Сања Маричић (Република Србија), др Наташа Пантић (Велика Британија), Розалина Попова Коскарова (Република Северна Македонија), др Душан Ранђеловић (Република Србија), др Марија Танасковић (Република Србија)

Организациони одбор
др Бранка Арсовић, Бранка Живић, др ум. Александар Митровић, Марија Ранчић, др Мирјана Чутовић

Организатори
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице (Република Србија)
Свеучилиште „Јурја Добриле", Факултет за одгојне и образовне знаности, Пула (Република Хрватска)
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар (Република Словенија)
Универзитет „Св. Кирил и Методиј", Педагошки факултет „Св. Климент Охридски", Скопље (Република Северна Македонија)
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет (Република Босна и Херцеговина)
Институт за педагошка истраживања, Београд

Лектура, коректура, превод
др Горица Томић

Лектура
мср Бојана Петров

Техничко уређење
РЦ Педагошког факултета у Ужицу

Цртеж на корицама
Теодор Антонијевић, ОШ „Нада Матић" у Ужицу

Штампа
„М-Сору", Ужице

Тираж
100 примерака

Ужице, 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI (књига 1)

Штампање ове монографије подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије

EDUCATION: CHALLENGES, OPPORTUNITIES AND PERSPECTIVES

Proceedings

Book 1

EDUCATION: CHALLENGES, OPPORTUNITIES AND PERSPECTIVES

Publisher
University of Kraguejvac, Faculty of Education in Užice
For the publisher
Sanja Maričić PhD
Editor-in-Chief
Jelena Stamatović PhD
Program Committee
Aleksandra Bjelić PhD (Republic of Serbia), Silva Bratož PhD (Republic of Slovenia), Danijela Vasilijević PhD (Republic of Serbia), Ivana Paula Gortan-Carlin PhD (Republic of Croatia), Nikoleta Gutvajn PhD (Republic of Serbia), Robert Bonkovski PhD (Republic of Poland), Svetlana Borojević PhD (Republic of Bosnia and Herzegovina), Ivana Paula Gortan-Karlin PhD (Republic of Croatia), Jana Korinkova PhD (Czech Republic), Sanja Maričić PhD (Republic of Serbia), Nataša Pantić PhD (Great Britain), Rozalina Popova Koskarova PhD (Republic of North Macedonia), Dušan Ranđelović PhD (Republic of Serbia), Marija Tanasković PhD (Republic of Serbia)
Organizing Committee
Branka Arsović PhD, Branka Živić, Aleksandar Mitrović PhD, Marija Rančić, Mirjana Čutović PhD
Organized by
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice (Republic of Serbia)
"Juraj Dobrila" University, Faculty of Educational Sciences, Pula (Republic of Croatia)
University of Primorska, Faculty of Education, Koper (Republic of Slovenia)
"St. Cyril and Methodius" University, Faculty of Education "St. Kliment Ohridski", Skopje (Republic of North Macedonia)
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy (Republic of Bosnia and Herzegovina)
Institute for Educational Research, Belgrade
Translation and Proofreading
Gorica Tomić PhD
Proofread by
Bojana Petrov MA
Graphic Design
Computer Center of the Faculty of Education in Užice
Cover Illustration
Teodor Antonijević, „Nada Matić" Primary School, Užice, Serbia
Printed by
"M-Copy", Užice
Print run
100 copies
Užice, 2026
ISBN **978-86-6191-100-2**
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI (Book 1)
The publication of this monograph has been supported by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

Васпитање и образовање: изазови, могућности и перспективе

Педагошки факултет

Ужице

2026.

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC

FACULTY OF EDUCATION IN UŽICE

Education: Challenges, Opportunities and Perspectives

Faculty of Education

Užice

2026

С А Д Р Ж А Ј

ПРЕДГОВОР 13

ROZALINA POPOVA-KOSKAROVA
Education for Life: From Fact-Based Learning to Competency-Based Education in the Digital Era 15–30

МАРИНА СЕМИЗ
Кооперативно учење у ери вештачке интелигенције: педагошко-дидактички поглед на будућност људског мишљења и сарадње 31–54

BREZA ŽIŽOVIĆ
Phenomenology of Children's Artwork: From Visual Language to the Analysis of Meaning 55–88

TIHANA KOKANOVIĆ, GORAN LAPAT, ANTONIJA VUKAŠINOVIĆ
Contemporary Parenting and Children's Social Isolation: A Systematic Literature Review 89–102

ЉИЉАНА ЈЕРКОВИЋ, МИЛЕ ИЛИЋ
Изазови васпитања дјеце у оквирима породичних и индивидуално-развојних специфичности 103–122

МИЛИЦА КОНТИЋ
Однос афективне везаности, анксиозности, депресивности и страха од пропуштања у породичном систему 123–150

ДАЛИБОРКА ПОПОВИЋ, ГОРДАНА СТЕПИЋ, НЕДЕЉКО МИЛАНОВИЋ
Ставови студената – будућих васпитача о дечјим правима 151–168

Садржај

ЈОВАНА УЗЕЛАЦ, НИКОЛИНА ИВКОВИЋ, САНДРА ГЛАМОЧАК, АНА ВЛАХОВИЋ
Самопроцена компетентности и мотивација васпитача за рад са децом са сметњама у развоју у предшколској установи *169–186*

SOFIJA MATOVIĆ
Bee-bot Robots in Group Work: In-Service Preschool Teachers' Attitudes and Perceptions *187–204*

ТАЊА ГЛИШИЋ
Благостање и укљученост дјеце у јаслицама: Пиклер приступ као педагошки оквир *205–224*

ЖАНА БОЈОВИЋ
Етнопедагошка сазнања између изазова глобализације и перспективе очувања културног идентитета *225–238*

СЛАВИША ЈЕЊИЋ, ЖЕЛИМИР ДРАГИЋ, ВИШЊА МИЋИЋ
Сарадња предшколских установа и основних школа у Републици Србији и Републици Српској из перспективе васпитача и учитеља *239–256*

САНДРА ГЛАМОЧАК, ЈОВАНА УЗЕЛАЦ, ШПЕЛА ГОЛУБОВИЋ
Између препорука и праксе: транзиционе праксе у подршци деци са сметњама у развоју при поласку у школу *257–274*

IRENA KLASNIĆ, MARINA ĐURANOVIĆ, GORAN LAPAT
The Opinions of Future Classroom Teachers on Homework *275–290*

BILJANA TRAJKOVSKI, ZVONIMIR TOMAC, BOJAN BABIN
Correlation of Motor Skills with Nutritional Status in Eight-Year-Old Children *291–300*

ЈЕЛИЦА ЛИПОВАЦ ДУДАШ, ЕМИНА БЕРБИЋ КОЛАР, АНЂЕЛКА БУЛАТОВИЋ
Разредна клима и школска дисциплина *301–316*

НАТАША НИКОЛИЋ, ЈЕЛЕНА КРУЉ
Знања и ставови будућих учитеља и васпитача о активном слушању *317–340*

БОШКО МИЛОВАНОВИЋ
Развој и добробит детета/ученика у светлу савремених изазова васпитања и образовања *341–356*

ЈАСНА МАКСИМОВИЋ, ЈЕЛЕНА СТАМАТОВИЋ,
БРАНКА ЖИВИЋ, НЕНАД МИЛИНКОВИЋ
Интеркултурална компетенција студената наставничких факултета и високошколских наставника *357–376*

MARINA SEMIZ, LIIDIJA ZLATIĆ, SANJA MARIČIĆ,
SNEŽANA MARINKOVIĆ, BRANKA ARSOVIĆ
Intercultural Competence in Initial Teacher Education: A Qualitative Case Study *377–394*

ДАЛИБОРКА ПУРИЋ, МИРЈАНА ЧУТОВИЋ,
СНЕЖАНА МАРИНКОВИЋ
Могућности усавршавања учитеља и васпитача у функцији развијања интеркултуралности *395–420*

TAMARA VIKTORIA PRELAC, MIRJANA RADETIĆ-PAIĆ
How Competent are Unprofessional Replacement Early and Preschool Education Teachers for Early Recognition of Risky Behaviour? *421–442*

БИЉАНА ТРИФУНОВИЋ МАРИНКОВИЋ
Конфликт између пословне и породичне улоге и задовољство послом наставника: медијаторски ефекат професионалног изгарања *443–462*

ХАЏИ ЖИВОРАД МИЛЕНОВИЋ
Мотивација учитеља за употребу иновативних наставних система *463–478*

ТАТЈАНА МИХАЈЛОВИЋ, МАРГАРЕТА СКОПЉАК,
НЕМАЊА ВУКАНОВИЋ
Перцепције наставника о карактеристикама рефлексивног практичара: квалитативно истраживање *479–496*

БИЉАНА ТРИФУНОВИЋ МАРИНКОВИЋ, ЛИДИЈА ЗЛАТИЋ,
ДУШАН РАНЂЕЛОВИЋ
Наставничке емоције и пуна свесност: оквир за разумевање резилијентности наставника *497–516*

МАРИНА ПЕТРОВИЋ, ОЗРЕНКА БЈЕЛОБРК БАБИЋ,
ТАЊА СТАНКОВИЋ ЈАНКОВИЋ, МИОМИРА ЂУРЂАНОВИЋ
Потребе учитеља за стручним усавршавањем у области наставе музичке културе: тематска анализа *517–530*

CONTENTS

ROZALINA POPOVA-KOSKAROVA
Education for Life: From Fact-Based Learning to Competency-Based Education in the Digital Era *15–30*

MARINA SEMIZ
Co-operative Learning in the Era of Artificial Intelligence: A Pedagogical-Didactic Perspective on the Future of Human Thinking and Collaboration *31–54*

BREZA ŽIŽOVIĆ
Phenomenology of Children's Artwork: From Visual Language to the Analysis of Meaning *55–88*

TIHANA KOKANOVIĆ, GORAN LAPAT, ANTONIJA VUKAŠINOVIĆ
Contemporary Parenting and Children's Social Isolation: A Systematic Literature Review..... *89–102*

LJILJANA JERKOVIĆ, MILE ILIĆ
Challenges of Child Rearing within Family and Individual Developmental Specificities *103–122*

MILICA KONTIĆ
The Relationship between Affective Attachment, Anxiety, Depression and Fear of Missing Out within the Family System *123–150*

DALIBORKA POPOVIĆ, GORDANA STEPIĆ, NEDELJKO MILANOVIĆ
Attitudes of Pre-Service Preschool Teachers toward Children's Rights *151–168*

Contents

JOVANA UZELAC, NIKOLINA IVKOVIĆ, SANDRA GLAMOČAK, ANA VLAHOVIĆ
Self-Assessment of Competence and Motivation of Educators for Working with Children with Developmental Disabilities in a Preschool Institution 169–186

SOFIJA MATOVIĆ
Bee-bot Robots in Group Work: In-Service Preschool Teachers' Attitudes and Perceptions 187–204

TANJA GLIŠIĆ
Children's Well-Being and Involvement in Infant-Toddler Care Settings: The Pikler Approach as a Pedagogical Framework 205–224

ŽANA BOJOVIĆ
Etnopedagogical Knowledge between the Chalenges of Globalization and the Prospects of Preserving Cultural Identity 225–238

SLAVIŠA JENJIĆ, ŽELIMIR DRAGIĆ, VIŠNJA MIĆIĆ
Cooperation betxeen Preschool Institutions and Primary School in the Republic of Serbia and the Republic of Srpska from the Perspective of Preschool Teachers and Primary School Teachers 239–256

SANDRA GLAMOČAK, JOVANA UZELAC, ŠPELA GOLUBOVIĆ
Between Recommendations and Practice: Transition Practices in Supporting Children with Developmental Disabilities in the Transition to School 257–274

IRENA KLASNIĆ, MARINA ĐURANOVIĆ, GORAN LAPAT
The Opinions of Future Clasroom Teachers on Homework 275–290

BILJANA TRAJKOVSKI, ZVONIMIR TOMAC, BOJAN BABIN
Correlation of Motor Skills with Nutritional Status in Eight-Year-Old Children 291–300

JELICA LIPOVAC DUDAŠ, EMINA BERBIĆ KOLAR, ANĐELKA BULATOVIĆ
Clasroom Climate and School Discipline 301–316

NATAŠA NIKOLIĆ, JELENA KRULJ
Knowledge and Attitudes of Pre-Service Teachers and Preschool Teachers toward Active Listening 317–340

BOŠKO MILOVANOVIĆ
Child/Student Development and Well-Being in Light of Contemoporary Challenges in Upbringing and Education 341–356

Contents

JASNA MAKSIMOVIĆ, JELENA STAMATOVIĆ,
BRANKA ŽIVIĆ, NENAD MILINKOVIĆ
Intercultural Competence of Teacher Education Students and Higher Education Teaching Staff *357–376*

MARINA SEMIZ, LIDIJA ZLATIĆ, SANJA MARIČIĆ,
SNEŽANA MARINKOVIĆ, BRANKA ARSOVIĆ
Intercultural Competence in Initial Teacher Education: A Qualitative Case Study *377–394*

DALIBORKA PURIĆ, MIRJANA ČUTOVIĆ,
SNEŽANA MARINKOVIĆ
Opportunities for the Professional Development of Primary School and Preschool Teachers for Interculturality *395–420*

TAMARA VIKTORIA PRELAC, MIRJANA RADETIĆ-PAIĆ
How Competent are Unprofessional Replacement Early and Preschool Education Teachers for Early Recognition of Risky Behaviour? *421–442*

BILJANA TRIFUNOVIĆ MARINKOVIĆ
Work-Family Conflict and Teachers' Job Satisfaction: The Mediating Effect of Professional Burnout *443–462*

HADŽI ŽIVORAD MILENOVIĆ
Teachers' Motivation for Using Innovative Teaching Systems *463–478*

TATJANA MIHAJLOVIĆ, MARGARETA SKOPLJAK,
NEMANJA VUKANOVIĆ
Teachers' Perceptions of the Characteristics of a Reflective Practitioner: A Qualitative Study *479–496*

BILJANA TRIFUNOVIĆ MARINKOVIĆ, LIDIJA ZLATIĆ,
DUŠAN RANĐELOVIĆ
Teachers' Emotions and Mindfulness: A Framework for Understanding Teacher Resilience *497–516*

MARINA PETROVIĆ, OZRENKA BJELOBRK BABIĆ,
TANJA STANKOVIĆ JANKOVIĆ, MIOMIRA ĐURĐANOVIĆ
Primary School Classroom Teachers' Professional Develompent Needs in the Field of Music Education: A Thematic Analysis *517–530*

ПРЕДГОВОР

Зборник радова *Васпитање и образовање: изазови, могућности и перспективе* проистекао је из истоимене научне конференције која је посвећена темама које су у фокусу савремене педагошке мисли и праксе. У времену дубоких трансформација које захватају све сфере друштва, образовни системи широм света суочени су са сложеним задацима како да одговоре на захтеве дигиталног доба, сачувају хуманистичку димензију учења и обезбеде квалитетно и једнако доступно образовање за свако дете.

Овогодишња конференција потврдила је да педагошка заједница дели снажну посвећеност проналаску одговора на ове изазове. Окупљајући истраживаче, стручњаке и практичаре из земље и иностранства, конференција је пружила јединствен простор за међународни и интердисциплинарни дијалог. Сабирајући 52 научна и стручна рада, зборник представља плод истраживачког рада аутора из Северне Македоније, Словеније, Хрватске, Босне и Херцеговине, Словачке и Пољске.

Посебна вредност овог издања огледа се у разноврсности националних контекста, прожимању теоријских поставки и резултата емпиријских истраживања, као и размени примера добре праксе. Тематски фокус обухвата широк дијапазон питања: од теоријских оквира васпитања и образовања, преко иновативних приступа у васпитању и образовању и дигиталне трансформације, па све до инклузивног образовања, породичног васпитања и специфичности предметних методика. Управо ова ширина и интердисциплинарност отварају простор за дубље промишљање и тражење одрживих решења.

Захваљујемо се свим ауторима на њиховом научном доприносу и поверењу, рецензентима на савесном и објективном раду који је допринео квалитету публикације, као и члановима програмског и организационог одбора конференције који су подржали организацију конференције и издавање овог зборника.

Верујемо да ће прилози сабрани у овом зборнику представљати драгоцену литературу и поуздан ослонац истраживачима, студентима и пре свега, васпитачима и наставницима у непосредној пракси, те да ће подстаћи даља истраживања у служби развоја квалитетнијег васпитања и образовања.

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.015PK
УДК 37.014.5:37.091.33(4)
Прегледни научни чланак
стр. 15–30

Education for life: from fact-based learning to competency-based education in the digital era

Rozalina Popova-Koskarova*
Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Faculty of Pedagogy
"St. Kliment Ohridski'', Republic of North Macedonia

ABSTRACT: Contemporary education is undergoing a profound transformation driven by digitalization, globalization, and rapid technological development. This shift moves the focus from traditional fact-based learning toward competence-based education, functional literacy, and lifelong learning skills. In the digital era, where information is abundant, rapidly changing, and often fragmented, education must prioritize critical thinking, problem-solving, and the ability to apply knowledge in real-life contexts (OECD, 2023; UNESCO, 2021).

This paper examines the interrelationship between European key competences, physical literacy, and the Programme for International Student Assessment (PISA) as complementary dimensions of modern education. It highlights the shift from knowledge reproduction to knowledge application, supported by active learning strategies and interdisciplinary teaching approaches.PISA is discussed as an international assessment framework that measures students' ability to apply knowledge in unfamiliar and complex situations, providing a key indicator of the effectiveness of national education systems. Physical literacy is also analyzed as an essential component of holistic education, integrating cognitive, motivational, and physical dimensions of learning (Whitehead, 2010).

The paper argues that improving educational outcomes requires systemic educational change, including student-centered pedagogy, stronger digital literacy development, and the integration of real-world problem-solving into teaching practices. Overall, the paper emphasizes that modern education should be understood as a lifelong process aimed at preparing learners for both academic success and active participation in a rapidly evolving digital society.

KEYWORDS: *competence-based education, PISA, digital era, physical literacy, functional literacy.*

* rozalina.popova.koskarova@pfsko.ukim.edu.mk, https://orcid.org/0009-0008-4997-542X

Introduction

Contemporary education is undergoing a period of significant transformation, driven by the digital era, which is reshaping traditional structures of knowledge, learning, and the application of information (UNESCO, 2021). As a result, education today faces a range of dynamic and complex challenges.

First, there are social and cultural changes, which require schools to educate students not only to possess academic knowledge, but also to become active, responsible, and critical-thinking citizens.

Second, there are technological challenges. Digitalization and emerging educational technologies are dramatically changing the ways in which children learn and teachers teach.

Today, we are all aware of the unprecedented availability of information and the speed at which it changes.

This reality highlights the growing importance of functional literacy – including critical thinking, analytical skills, adaptability, and the ability to solve complex problems – and underscores the need for transformation across the entire education system.

Third, there is the challenge of alignment with European standards and the need to integrate the key competencies required for the 21st century into educational curricula.

All of these developments are reflected in the evolving role and responsibilities of the teacher. Today, a teacher is no longer simply a transmitter of information – a role that has largely been assumed by the internet and new media.

Instead, the teacher must serve as a facilitator, mentor, and motivator: someone who inspires students to think critically, solve problems, and collaborate with others. For this reason, strengthening teachers' competencies – digital, pedagogical, and social – must be at the heart of future educational reforms.

Taken together, these developments demonstrate the need for a fundamental shift in the educational paradigm. What matters is no longer simply what or how much a student knows, but how effectively that knowledge can be applied**.** Achieving this transformation requires a transition from learning facts and information to learning for life – competency-based education in the digital era.

Theoretical and Historical Perspectives on the Concept of Learning with Understanding

The idea of moving beyond rote learning – or so-called mechanical learning – and toward learning based on understanding and the practical application of knowledge is by no means new in the history of pedagogy.

Even before Comenius, educators of the Humanist and Renaissance periods, including Michel de Montaigne, Vittorino da Feltre, and François Rabelais, strongly criticized scholastic rote learning and emphasized the importance of learning through understanding. In this context, Rabelais famously wrote in *Gargantua and Pantagruel* that, after years of studying scholastic books, students not only became increasingly foolish but also derived no meaningful benefit from their education (Zlebnik, 1983).

Later, in the 17th century, Jan Amos Comenius, one of the most influential figures in modern pedagogy, strongly opposed rote memorization, regarding knowledge acquired solely through memorization as largely unusable.

To address this problem, he formulated his well-known **"**golden rule of sensory experience" in teaching. He encouraged teachers to engage all of the students' senses so that educational material could be more easily understood and the knowledge acquired could subsequently be applied in practice (Zlebnik, cited in Popova-Koskarova, 2019)

His contemporary, John Locke, similarly declared "war" on scholastic rote learning. In the 18th century, Jean-Jacques Rousseau, guided by utilitarian principles, emphasized that students should learn what is genuinely useful to them. In other words, they should learn less, but what they do learn should be lasting, meaningful, and applicable (Zlebnik, 1983).

During the 19th century, the concept of learning with understanding was further developed by Johann Heinrich Pestalozzi, particularly through his holistic approach to intellectual, moral, vocational, and physical education.

However, one of the most significant transformations occurred with the emergence of progressive education in the late 19th and early 20th centuries.

The American philosopher, psychologist, and educator John Dewey developed his concept of education as a process of life itself, establishing clear principles for active, experiential, and problem-oriented learning. Dewey fundamentally transformed the educational paradigm by arguing that learning

should emerge from authentic problem situations and should foster the development of critical thinking (Dewey, 1997).

Subsequently, educational reformers such as Maria Montessori and Célestin Freinet further strengthened the principle of learner autonomy and emphasized the importance of student-centered education. As Montessori famously expressed it, *"The child is the sun around which everything revolves"* (Montessori, 2019, p. 28; Freinet, 1964).

Therefore, the concept of learning with understanding, learning through personal experience, acquiring applicable knowledge, and developing students' active engagement and spirit of inquiry is not a new one.

Rather, these historical educational concepts provide the foundation for the development of competencies and functional literacy in contemporary education.

Key European Competencies: A New Educational Philosophy for the 21st Century

The European Key Competences for Lifelong Learning represent a fundamental shift in the way education is understood across Europe. Initially established in 2006 and subsequently revised in 2018 (European Commission, 2018), their purpose is not simply to introduce new subjects or additional educational content, but rather to transform the underlying logic of education itself.

They shift the focus from:

"What does the student know?" to: *"What can the student do with what they know?"*

The key competencies include:

– communication and digital literacy;

– mathematical and scientific literacy;

– critical thinking and problem-solving;

– social and civic skills; and

– cultural awareness and creativity.

Historically, education in this region was based for many years on the assumption that educational success meant the accumulation of knowledge. A student was considered successful if they could accurately reproduce information.

However, the contemporary world – digital, dynamic, and complex – requires a different type of individual: someone who can apply knowledge, analyze information, collaborate with others, and solve problems.

This is precisely the essence of the European key competencies.

They shift the central educational question from: *"What should the student learn?"* to: *"What can the student do with what they have learned?"*

Although this shift may appear simple, it is in fact radical. Knowledge is no longer an end in itself; it becomes a resource for action.

The European framework defines competencies as an integrated combination of knowledge, skills, and attitudes that enables individuals to respond effectively to real-life situations (European Commission, 2018).

These include linguistic, mathematical, scientific, digital, civic, social, cultural, and entrepreneurial competencies.

Crucially, however, these competencies do not function in isolation.

In real life, they are constantly interconnected.

For example, solving a real-world problem may simultaneously require:

– linguistic competence — comprehension and communication;

– mathematical competence — analysis and logical reasoning;

– digital competence — processing and evaluating information; and

– social competence — collaboration and decision-making.

Competencies should therefore be understood as a "living system" of knowledge, rather than as a collection of isolated academic subjects.

At the same time, we must acknowledge that these competencies often remain little more than well-written statements on paper – in legislation, curricula, and strategic documents.

They represent an abstract theoretical vision of what education should look like if it is to respond effectively to the needs of today's students.

The fundamental question, therefore, is: How can this theory be transformed into practice?

The Relationship between Physical Literacy and the European Key Competencies

One of the clearest ways to understand how competencies can be transformed from theory into practice is through the concept of physical literacy, as defined by Professor Margaret Whitehead (Whitehead, 2010).

Physical literacy demonstrates that theoretical knowledge has limited value unless it is transformed into practical behavior, healthy lifelong habits, and awareness of one's own body and mind. In this sense, physical literacy provides a tangible example of how knowledge can become a way of life.

Physical literacy represents a holistic approach to human development**.** It implies that an individual possesses:

– Motivation and confidence – the psychological dimension;

– Physical competence and movement skills – the physical dimension;

– Knowledge and understanding – the cognitive dimension.

Together, these qualities enable individuals to value and engage in physical activity throughout their lives.

Just as reading literacy means understanding letters and using them to read throughout one's lifetime, physical literacy means understanding one's body and being able to use that understanding to remain healthy and physically active throughout life.

The connection between physical literacy and the European Key Competencies lies primarily in the transformation of knowledge into real behavior and lifelong habits.

When the European Union states that students should develop personal and social competence – including the ability to care for their health and well-being and effectively manage their lives – it establishes an educational objective.

Physical literacy provides a practical demonstration of how this objective can be achieved.

A physically literate student does not merely learn facts about health from a biology textbook. Instead, the student integrates that knowledge into everyday life: understanding how to move effectively, developing the confidence to participate in sports and physical activities, managing stress through movement, and consciously choosing a healthy lifestyle.

This becomes particularly important in the digital era, in which children and young people increasingly spend significant amounts of time sitting in front of screens.

Physical literacy therefore represents a clear transition from "learning facts" to "learning for life".

PISA Results as a Benchmark and Indicator of Educational Quality

The Programme for International Student Assessment (PISA**)** is an international study conducted by the OECD. Its primary objective is to assess the functional literacy of 15-year-old students – that is, their ability to apply knowledge acquired at school to real, unfamiliar, and complex situations (OECD, 2023).

Unlike traditional educational assessments, which often focus on the reproduction of facts, PISA evaluates the quality of students' reasoning, logical analysis, interpretation of information, and problem-solving abilities.

This approach is directly connected to the contemporary concept of competency-based education because PISA does not simply assess what students know, but rather how they use what they know.

For this reason, PISA is considered one of the most relevant indicators of how effectively an education system responds to the demands of the 21st century and the digital era.

Education systems that place greater emphasis on key competencies are generally better positioned to foster functional literacy, as students are encouraged to think critically and apply knowledge rather than simply memorize information (OECD, 2023).

PISA Results: An Illustrative Comparison

PISA 2022 results, published by the OECD in 2023, demonstrate significant differences among countries. The following ranges provide an illustrative comparison (OECD, 2023):

– North Macedonia: approximately 360–390 points

– Serbia: approximately 400–440 points

– Estonia: approximately 500+ points

– Sweden: approximately 495–505 points
– Finland: approximately 500–520 points

These differences are not merely statistical. They also point to differences in the quality of functional learning.

Countries with higher results tend to have education systems that place greater emphasis on problem-solving, critical thinking, and interdisciplinary learning, whereas lower results are often associated with the continued dominance of rote memorization and the passive reproduction of knowledge.

It is important to emphasize that PISA does not simply measure "school knowledge**".** Rather, it assesses students' ability to function effectively in real-world contexts.

Consequently, PISA results provide an indication of the extent to which an education system prepares students to navigate and respond effectively to real-life situations.

How Are PISA Tasks Designed?

PISA tasks are designed to simulate real-life situations. They may require students to:

– interpret texts from different sources;
– analyze graphs, tables, and data;
– combine information from multiple contexts; and
– draw conclusions without being provided with direct answers.

PISA is therefore not simply a conventional academic test. It can also be understood as a model of the contemporary cognitive environment.

In the digital era, students encounter enormous quantities of information every day. This information is often unstructured, unverified, and even contradictory.

Consequently, students must develop the ability to navigate this complex information environment, distinguish relevant from irrelevant information, critically evaluate sources, and reach informed conclusions.

From this perspective, PISA can be understood as an empirical assessment of the extent to which education develops the competencies required to function successfully in a digital society**.**

PISA and the Digital Era

PISA measures functional literacy: students' ability to apply knowledge in unfamiliar situations, analyze information, and make informed decisions (OECD, 2023).

The following table provides an illustrative comparison of student performance in North Macedonia, Serbia, Estonia, Sweden, and Finland across three areas: reading comprehension, mathematics, and science.

Table 1
Results by Country

Country	Reading	Mathematics	Science
North Macedonia	380	365	372
Serbia	410	400	395
Estonia	489	502	510
Sweden	503	502	495
Finland	520	507	515

Interpretation: Scores below 400 indicate difficulties in the functional application of knowledge. A difference such as 380 compared with 440 represents a meaningful difference in students' ability to critically apply information and solve complex problems (OECD, 2023).

How Can We Improve the Current Situation and PISA Results?

Improving PISA results is not simply a matter of increasing instructional hours or requiring students to memorize more information. Rather, it requires **a transformation of the teaching and learning process toward the development of functional competencies** – particularly the ability to apply knowledge in real-world situations (OECD, 2023).

PISA assesses not only factual knowledge, but also cognitive processes such as analysis, interpretation, and problem-solving. Teaching practices must therefore be designed to actively develop these abilities.

Experts recommend:

– integrating active and problem-based learning methods;

– adopting an interdisciplinary approach that connects academic knowledge with real-life situations;

– developing digital literacy and students' ability to critically evaluate information;

– supporting physical and social literacy as foundations for lifelong learning; and

– redefining the role of the teacher, including reforms in initial teacher education and continuing professional development.

One of the most important strategies is the introduction of active learning methods, through which students engage with authentic problems requiring research, critical thinking, and the practical application of acquired knowledge (Prince, 2004; OECD, 2023).

For example, during a science lesson, students could analyze data from their local community or design experiments aimed at solving practical problems. Activities of this kind develop the cognitive competencies measured by PISA while simultaneously strengthening students' ability to respond effectively to unfamiliar situations.

An interdisciplinary approach is another key factor in improving educational outcomes. PISA tasks frequently require students to integrate knowledge from different subject areas. Research indicates that students who learn through real-world problems and projects demonstrate stronger analytical and critical-thinking abilities (OECD, 2019; European Commission, 2018).

For example, projects that integrate mathematics, science, and language literacy can prepare students to approach complex issues holistically rather than through the isolated perspective of a single academic discipline.

Digital and critical literacy are equally essential in the digital era. Students must learn how to select information from multiple sources, assess its accuracy and reliability, and apply it when drawing conclusions (Redecker, 2017; OECD, 2023). These abilities are directly relevant to the functional literacy assessed by PISA.

Physical literacy should also be integrated into the broader development of competencies. It is not merely a matter of health; it is also an important dimension of learning for life. Students can, for example, collect data about their own levels of physical activity, analyze the results, and propose solutions for improving health and well-being within their communities.

Such an approach reflects the logic underlying PISA because it requires students to apply knowledge in authentic, real-world contexts (Whitehead, 2010; Edwards et al., 2021).

Finally, the role of the teacher as a facilitator is critical. Rather than simply transmitting information, teachers should pose meaningful questions, facilitate discussion, and guide students toward reaching their own conclusions.

This educational model encourages independence, critical thinking, and active intellectual engagement – competencies that are directly associated with the type of learning assessed by PISA (Hattie, 2012; OECD, 2023).

The Challenge of the Digital Era: Artificial Intelligence

We cannot discuss the digital era without addressing artificial intelligence (AI) – both the extraordinary opportunities it offers and the significant challenges it presents.

Artificial intelligence is bringing remarkable opportunities to education, many of which would have seemed like science fiction only a short time ago.

Opportunities

AI enables an unprecedented level of **personalization in education**.

For the first time, every student can potentially have access to a personalized digital tutor capable of adapting to their individual learning pace, identifying and addressing gaps in their knowledge, and providing support 24 hours a day.

Artificial intelligence also creates new opportunities for **digital inclusion**.

AI-powered technologies can translate educational content in real time and support students with special educational needs through advanced audio and visual tools, making learning materials more accessible to a broader range of learners.

Finally, AI has the potential to free teachers from burdensome and repetitive administrative tasks, including certain aspects of assessment and test grading.

By reducing the time teachers spend on mechanical administrative responsibilities, technology can allow them to return to their most important role: being mentors, motivators, and educators.

However, alongside these impressive advantages, we must also recognize the profound and potentially troubling challenges associated with artificial intelligence.

Weaknesses:

The Risk of Intellectual Passivity

In his discussion of schooling and understanding, psychologist Howard Gardner (1991) posed a fundamental question: Why do schools exist? He also asked what distinguishes a child who attends school from one who is educated at home. Gardner emphasized that schools should teach young people to think about the many dimensions of the world in ways that are qualitatively different from the thinking that may develop without formal education.

Today, with the rapid development of artificial intelligence, one of the greatest educational risks is intellectual passivity. In this context, the Italian psychiatrist and sociologist Paolo Crepet (Crepet, 2022) raises important and concerning questions regarding the use of Chat GPT and artificial intelligence more broadly.

According to Crepet, education faces a significant risk when artificial intelligence is used primarily to complete homework assignments while activities such as reading books and critically engaging with literature are increasingly marginalized. If students are allowed to use artificial intelligence mechanically – simply to generate ready-made answers, produce essays with a single click, or copy completed homework assignments – we risk undermining the development of critical thinking. In such a scenario, artificial intelligence becomes an accomplice in an even more problematic form of "fact-based learning": students no longer even memorize the facts themselves; instead, they simply transfer information from one screen to another (Crepet, 2022, p. 112).

AI Hallucinations and the Importance of Critical Literacy

Another challenge that must be recognized is the phenomenon commonly referred to as AI "hallucinations" – situations in which artificial intelligence systems generate false or inaccurate information while presenting it with apparent confidence.

If students have not developed sufficient functional and critical literacy to verify the accuracy of information, they can easily become vulnerable to misinformation.

This makes critical thinking even more important in the age of artificial intelligence. Students must learn not only how to obtain information, but also how to question it, verify it, evaluate its sources, and determine whether it can be trusted.

The Importance of Human and Social Interaction

Finally, excessive reliance on technology threatens to diminish emotional and social interaction.

According to Crepet (2022), artificial intelligence can create an illusion of empathy and contribute to challenges in interpersonal relationships. As he argues, machines do not possess a soul, emotions, or consciousness, even though they may attempt to imitate human qualities in highly convincing ways (Crepet, 2022).

We must therefore remain fully aware that education is not merely the transmission of information.

Education involves empathy. It involves character development. It involves experiencing and overcoming failure in the classroom. It involves learning through social interaction.

These deeply human dimensions of education cannot simply be replaced by an algorithm. For this reason, artificial intelligence must not become a substitute for learning; it must remain a tool for learning.

Our responsibility is to teach children how to ask the right questions, how to critically evaluate the answers they receive, and how to use technology to solve real-world problems.

Conclusion

We live in a digital era in which virtually every fact in the world is available with a single click, carried in the pockets of our students through their smartphones.

Information is no longer a luxury. It has become a resource available to almost everyone.

Therefore, if our education systems stubbornly remain focused solely on the transmission and memorization of isolated facts, education itself risks becoming increasingly irrelevant, while our students may remain functionally illiterate in the world they are preparing to enter.

Our responsibility today is not to produce children who move mechanically through curricula like robots. Our responsibility is to develop physically, digitally, socially, and functionally literate individuals.

We must prepare people who, when confronted tomorrow with an unpredictable personal or professional challenge, will not simply wait passively for someone to provide them with a ready-made answer. Instead, they will know how to think critically, how to act with confidence, and how to find solutions.

The European Union's Key Competencies must not remain merely well-written words on paper, confined to ministries, government agencies, curricula, and policy documents.

They must become a living, dynamic realitt – through physical literacy, through sports and physical activity, through digital classrooms, and through the everyday lives of our children. It is time to stop preparing students merely for school grades and finally begin preparing them for their future lives.

Only through this profound transformation can we develop generations of young people who will not simply know, but who will also be able to apply their knowledge, take meaningful action, and live fulfilling and productive lives. This is no longer merely a question of educational reform.

It is our responsibility to future generations.

References

Crepet, P. (2022). *Prendetevi la luna: Un dialogo tra generazioni*. Mondadori.

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Free Press

Edwards, L., Beckett, K., & Whitehead, M. (2021). *Physical literacy and lifelong learning: Integrating movement competence and health.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003002673 [1, 2, 3]

European Commission. (2018**).** *Key competences for lifelong learning: European reference framework.* Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en

Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Armand Colin.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach.* Basic Books.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

International Commission on the Futures of Education. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.

Montessori, M. (2019). *The absorbent mind.* Routledge. https://doi.org.10.4324/8782490076636.

OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. OECD Publishing. DOI**:** 10.1787/5f07c754-en

OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f2381c-en

Popova-Koskarova, R. (2019). *General pedagogy*. Ss. Cyril and Methodius University in Skopje.

Prince, M. (2004). *Does active learning work?* A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy throughout the lifecourse.* Routledge.

Zlebnik, L. (1983). *Opsta istorija skollstva I pedagoskih ideja*. Prosvetni Pregled**.**

Розалина Попова-Коскарова
Универзитет „Св. Кирил и Методије“ у Скопљу, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“, Република Северна Македонија

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ЖИВОТ: ОД УЧЕЊА ЗАСНОВАНОГ НА УСВАЈАЊУ ЧИЊЕНИЦА ДО ОБРАЗОВАЊА ЗАСНОВАНОГ НА КОМПЕТЕНЦИЈАМА У ДИГИТАЛНОМ ДОБУ

Савремено образовање пролази кроз дубоку трансформацију под утицајем дигитализације, глобализације и убрзаног технолошког развоја. Ова промена помера фокус са традиционалног учења заснованог на усвајању чињеница ка образовању заснованом на компетенцијама, функционалној писмености и вештинама неопходним за целоживотно учење. У дигиталном добу, у којем је количина информација велика и у којем се оне брзо мењају и често су фрагментисане, образовање мора да даје приоритет критичком мишљењу, решавању проблема и способности примене знања у стварним животним ситуацијама (OECD, 2023; UNESCO, 2021).

Овај рад испитује међусобну повезаност европских кључних компетенција, физичке писмености и Програма међународног оцењивања ученика (PISA) као комплементарних димензија савременог образовања. У раду се посебно истиче прелазак са репродукције знања на његову примену, уз подршку стратегија активног учења и интердисциплинарних приступа настави. ПИСА се разматра као међународни оквир за процену који мери способност ученика да примене знање у непознатим и сложеним ситуацијама, пружајући кључни показатељ ефикасности националних образовних система. Физичка писменост се такође анализира као кључна компонента холистичког образовања, која обједињује когнитивне, мотивационе и физичке димензије учења (Whitehead, 2010).

У раду се заступа став да унапређивање образовних исхода захтева системске промене у образовању, укључујући педагогију усмерену на ученика, интензивнији развој дигиталне писмености и интеграцију решавања проблема из стварних животних ситуација у наставну праксу. У начелу, рад наглашава да савремено образовање треба посматрати као целоживотни процес усмерен на припремање ученика за академски успех, али и за активно учешће у дигиталном друштву које се убрзано мења.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *образовање засновано на компетенцијама, ПИСА, дигитално доба, физичка писменост, функционална писменост.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.031S
УДК 37.091.39:004.8
Прегледни научни чланак
стр. 31–54

Кооперативно учење у ери вештачке интелигенције: педагошко-дидактички поглед на будућност људског мишљења и сарадње

Марина Семиз*
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

АПСТРАКТ: Полазећи од актуелних становишта о кооперативном учењу подржаном вештачком интелигенцијом (ВИ) и идентификованих празнина у постојећој литератури, циљ овог рада је да скицира темељне поставке интегрисаног педагошко-дидактичког модела кооперативног учења подржаног вештачком интелигенцијом, као и да укаже на тенденције будућег развоја мишљења и сарадње у образовним окружењима посредованим вештачком интелигенцијом. Темељне поставке овог модела обухватају: (1) кооперативност као темељни организациони принцип учења са другима и са ВИ; (2) примат активности, ангажовања и критичког мишљења ученика; (3) педагошко-дидактички дизајн као услов сврсисходне примене ВИ; (4) ВИ као интелектуалну скелу, ресурс заједничког дискурса и предмет критичког преиспитивања; (5) рефлексивну употребу ВИ и метакогнитивно регулисање процеса учења и (6) избор садржаја и структурирање задатака усмерених на процес учења. Развој мишљења и сарадње у контексту кооперативног учења подржаног вештачком интелигенцијом не зависи од тога колико ВИ постаје интелигентна и рационална, већ од тога да ли ће настава успети да сачува потребу ученика да мисле, сарађују и заједнички одлучују.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *кооперативно учење подржано ВИ, дидактичке теорије, медијација, скела, когнитивно растерећење.*

Увод

Од 60-их и 70-их година 20. века, када је кооперативно учење почело систематичније да се примењује и истражује у образовном контексту (Yang, 2023), па све до данас, готово да није губило на актуелности, већ је временом

* semizmarina@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-3917-0114

добијало све значајније место као приступ организације наставног процеса и учења који подстиче активно учешће ученика и студената, међусобну сарадњу и заједничко остваривање образовно-васпитних циљева и исхода. Развој кооперативног учења одвијао се у тесној спрези са развојем научних сазнања у области педагогије и психологије, посебно социјалне и развојне психологије. Техничко-технолошки напредак омогућио је даљу примену у дигитално посредованим окружењима и подстакао његову (ре)концептуализацију кроз развој технолошки подржаног кооперативног учења (енгл. *Technology-Supported Cooperative Learning* – TSCL) (Sekano et al., 2026) и сродног рачунаром подржаног сарадничког учења (енгл. *Computer-Supported Collaborative Learning* – CSCL) (Lehtinen al., 1999).

У ери интензивног развоја алата вештачке интелигенције (у даљем тексту: ВИ), а пре свега генеративне вештачке интелигенције (енгл. *GenAI*), додатно се потврђује значај кооперативног учења, јер структурирана интеракција ученика омогућава размену различитих перспектива, критичко преиспитивање информација и одговора које генерише вештачка интелигенција, као и развијање социјалних и комуникационих компетенција које технологија не може у потпуности да замени (Adams et al., 1990). Поред наведеног, уколико се прихвати теза да образовање подразумева релациону димензију и учење кроз односе са другима (Biesta, 2020; Bruner, 2000), онда увођење ВИ у наставу не мора нужно водити слабљењу социјалне природе учења. Напротив, њена улога може се додатно нагласити, будући да се тежиште учења помера ка критичком тумачењу и провери информација које генерише ВИ, као и заједничком конструисању знања. У прилог тој аргументацији могуће је издвојити и становиште Дишона (Dishon, 2025)[1], који у контексту утопијских и дистопијских представа о утицају ВИ у образовању проблематизује распрострањену претпоставку да *постоји јасна граница између природног и вештачког учења.* Насупрот уобичајеном дихотомном приступу у којем се *природном учењу* приписује нормативна предност, док *вештачко* представља одступање од пожељног облика учења, аутор указује на њихову међузависност и на значај релационих односа у образовању.

[1] Иако се у Русоовом *Емилу* природно образовање поставља као идеал, оно се остварује кроз намерно и пажљиво осмишљено деловање васпитача. С друге стране, Шелијев *Франкенштајн* доводи у питање претпоставку да је вештачко по својој природи нужно негативно, показујући да се природа вештачког бића обликује и кроз односе које оно успоставља са људима. На тај начин оба текста указују на међузависност природног и вештачког: „Природно се конституише 'вештачким' напорима који морају бити скривени да би природно испунило своју предвиђену образовну улогу." (Dishon, 2025, str. 710)

Актуелна дебата међу ауторима води се око тога да ли је ВИ алат (Liu et al., 2026), партнер у процесу учења (Fang et al., 2026; Singka & Tantrarungroj, 2025; Song et al., 2026), односно дијалошки партнер (Tang & Putra, 2026) и регулатор учења (Song et al., 2026), или тутор (Liu et al., 2026; Melanou & Beege, 2026).

У мноштву различитих концептуализација, Трендовски (Trendowski, 2025) примећује да је ВИ налик на чекић – може бити основа за стварање корисних ствари, али се може користити и на начин који руши постојеће структуре. На тај начин он апострофира став да технологија има вредност само уколико се користи у складу са добрим педагошким праксама. Дидактичка дебата премешта се на полигон наставе и учења (Dasari et al., 2024), те се води пре свега у вези са следећим питањима: *Да ли је ВИ четврти елемент дидактичког тетраедра или постаје нови учесник у релационом односу наставник – ученик и какве су импликације таквог позиционирања за дидактичку теорију и праксу*? *Шта се дешава са процесом конструкције знања, мишљењем и сарадњом у процесу наставе и учења када технологија постане активни учесник у тумачењу, генерисању и трансформацији информација?*

Ова питања су тим пре релевантна за кооперативно учење, јер се његова педагошка вредност не исцрпљује у постизању индивидуалних образовних исхода, већ почива на социјалној интеракцији, међусобном објашњавању, аргументацији и заједничкој конструкцији знања. То, међутим, покреће питања о томе како се улоге, односи и обрасци интеракције унутар групе мењају када се између људских учесника укључе и алати ВИ. Упркос све већем броју радова, недостаје систематизовано разумевање начина на који ВИ утиче на развој сарадње и мишљења ученика и студената, а посебно је запостављена перспектива социјалне и релационе димензије групног учења у образовним окружењима подржаним алатима ВИ (Wei & Perkins, 2026).

Полазећи од претходно издвојених становишта и идентификованих празнина у постојећој научној и стручној литератури, циљ овог рада је да скицира темељне поставке интегрисаног педагошко-дидактичког модела кооперативног учења подржаног вештачком интелигенцијом, као и да укаже на стремљења и тенденције будућег развоја мишљења и сарадње у образовним окружењима посредованим вештачком интелигенцијом. У настојању да се сагледају сложени односи између ученика, наставника и вештачке интелигенције у савременој настави, анализа је усмерена на следеће педагошко-дидактичке аспекте: (а) појмовну експликацију и разграничење кључних појмова; (б) теоријско утемељење кооперативног учења подржаног ВИ; (в) систематизацију истраживања о ефектима кооперативног учења по-

држаног ВИ и (г) разматрање будућности развоја мишљења и сарадње људи у кооперативном учењу у ери ВИ.

Кооперативно учење и вештачка интелигенција – ка појмовној експликацији и разграничењу

Примена вештачке интелигенције у условима кооперативног учења проблематизује питање њиховог појмовног одређења и плуралитета значења у којима се они користе на теоријској и апликативној равни. Тако, на пример, консензус у вези са опсегом и садржајем појма *кооперативно учење* није пратио широку прихваћеност у педагошкој теорији и пракси (Semiz, 2020, 2024). Слична је ситуација и са појмом *вештачка интелигенција,* будући да је неретко присутан тренд да се појмови „вештачка интелигенција", „генеративна вештачка интелигенција" и „ВИ алати" користе без јаснијег разграничења њиховог значења и међусобног односа.

Појам кооперативног учења. Кооперативно учење може се појмовно одредити као: облик учења заснован на интеракцији и међузависности ученика (Johnson & Johnson, 2003, 2009; Olsen & Kagan, 1992), скуп наставних метода и техника којима се такво учење методички планира и организује да би се остварили образовновaспитни циљеви и исходи и, у ширем смислу (Davidson & Major, 2014; Slavin, 1995; Ševkušić, 2006), као модел наставе или скуп метода наставе и учења који социјалну интеракцију и вршњачку сарадњу поставља у средиште организације наставног процеса (Miščević-Kadijević, 2009; Semiz & Antonijević, 2022). Ове различите одреднице нису нужно међусобно супротстављене нити су мање-више исправне, већ указују на различите приступе у дефинисању истог феномена (нпр. психолошки, педагошки или уже дидактичко-методички приступ). Из ове перспективе било би и погрешно апсолутизовати било који приступ, посебно имајући на уму чињеницу да је „васпитање мишљења [...] уткано са поучавањем вредности, мајсторством информисања, солидним и ефикасним образовањем" (Đorđević, 2006, str. 28), као и „различите начине интеракције социјалних и (мета)когнитивних процеса" (Mirkov, 2006, str. 147).

Прва, дескриптивна одређења наглашавају да је реч о психолошком процесу, односно начину на који се учење одвија и кооперацију третирају као кључни услов успешног учења (Dillenbourg, 1999). Из перспективе овог приступа, његова суштина је у структурирању односа тако да чланови групе зависе једни од других у остваривању заједничког циља групе, истовремено задржавајући индивидуалну одговорност за сопствени допринос и учење.

Зато се дескриптивна одређења усмеравају пре свега на услове и принципе који морају бити испуњени да би се одређени облик, стратегија или метода учења сматрали кооперативним (Olsen & Kagan, 1992). Најшире прихваћени услови обухватају: позитивну међузависност, индивидуалну и групну одговорност, подстицајну интеракцију, социјалне вештине и групну рефлексију о процесу и ефектима рада и учења (Johnson & Johnson, 2003, 2009).

У оквиру прескриптивних одређења, кооперативно учење означава скуп наставних метода, техника и структура којима се наведени принципи преводе у конкретну наставну праксу. У том смислу, Славин (Slavin, 1995) кооперативно учење одређује као скуп наставних метода у којима наставник организује ученике у мале групе како би једни другима помогли у учењу. Ова група одређења скреће пажњу на питање дидактичко-методичке организације из перспективе рада наставника: како адекватно структурирати задатак за кооперативно учење тако да подржи остварење дефинисаних образовно-васпитних циљева и исхода, формирати групе према величини и саставу, расподелити задатке и улоге између ученика, успоставити кључне принципе тог учења за индивидуални и групни напредак (Slavin, 1995). У овом значењу говори се и о различитим техникама кооперативног учења, попут кооперативне структуре, групног истраживања, слагалица, које варирају у погледу трајања, степену структурираности, начину вредновања и другим елементима.

На трећем нивоу, кооперативно учење може се разумети као шири модел организације наставе, односно као педагошки приступ који утиче на целокупну структуру наставног процеса и учења, подједнако уважавајући перспективу ученика и наставника, „коју припрема и организује наставник који је спреман на додатно ангажовање у смислу темељног проучавања литературе и времена, које треба посветити конкретном креирању активности" (Miščević-Kadijević, 2009, str. 385). Слично наведеном, Гилис (Gillies, 2007) позиционира кооперативно учење као педагошку праксу која обухвата организацију заједничког рада ученика, али истовремено наглашава кључну улогу наставника у структурирању услова у којима таква интеракција подстиче учење и развој мишљења и сарадње. Семиз и Антонијевић (Semiz & Antonijević, 2022, str. 193) кооперативно учење одређују као „скуп метода наставе и учења – са различито структурираним основним конструкцијским параметрима – које почивају на асиметричним и симетричним интеракцијама у којима ученици у групама или у пару, под руководством наставника или у сарадњи са њим, подучавају и уче ради остваривања заједничких циљева наставе у социјално-афективном и когнитивном домену развоја уче-

ника. То се одвија у условима који укључују следеће неопходне елементе: позитивну међузависност, индивидуалну одговорност, унапређујућу интеракцију лицем у лице, вежбање социјалних вештина и вредновање групних процеса". Ова група одређења указује на значај планирања и структурирања наставног окружења, дефинисање улога наставника и ученика, избор и структуру задатака, организацију интеракције, начине подршке учењу, вредновање постигнућа и рефлексију о процесу учења. Управо зато када су циљеви, задаци, интеракције, улоге, начини вредновања и рефлексија систематски организовани око суштинских принципа кооперације, кооперативно учење постаје шири принцип организације наставног процеса.

Поред наведених одређења, претходне анализе указују на доминантност конотативних дефиниција (Agawa, 2013; Baudrit, 2005, 2007; Davidson & Major, 2014; Ivić i sar., 2001; Johnson et al., 1991; Panitz, 1999; Sawyer & Obeid, 2017; Sharan, 2010; Strijbos & Martens, 2001; Veldman & Kostons, 2019; prema: Semiz, 2020, 2024). Из перспективе ових одређења, бројни аутори указују на појмове сродне кооперативном учењу (нпр. групни облик рада и сарадничко учење) и истичу њихове међусобне разлике. Групни рад представља организациону форму у којој више ученика ради на заједничком задатку, док кооперативно учење подразумева намерно конструисану структуру односа која треба да обезбеди да интеракција међу ученицима заиста произведе услове за учење (Johnson & Johnson, 2009).

У складу са наведеним прегледом и освртом на досадашња одређења, у овом раду кооперативно учење се концептуализује као педагошко-дидактички приступ који се конкретизује кроз различито структуриране методе наставе и учења и облике рада, засноване на позитивној међузависности, индивидуалној и групној одговорности, подстицајној интеракцији, развијању социјалних вештина и заједничком усмерењу ка остваривању образовних циљева. Овакво одређење омогућава да се у даљој анализи раздвоје ниво процеса кооперативног учења, његове методичке реализације и шири дидактички контекст у којем се кооперативно учење примењује.

Појам и приступи у дефинисању вештачке интелигенције. Конституисање ВИ као посебног истраживачког подручја везује се за средину 20. века (Russell & Norvig, 2022), а сам термин (енгл. *artificial intelligence*) приписује се Џону Макартију (McCarthy et al., 1955). Међутим, од самих почетака њеног конституисања присутан је проблем неједнозначног разумевања и дефинисања (High-Level Expert Group on Artificial Intelligence, 2019; Rich et al., 2009). Садржај појма није могуће одвојити од историјског и технолошког контекста у којем се он употребљава, као ни од различитих схватања интелиген-

ције и односа између природног и вештачког у учењу (Crawford, 2025; Dishon, 2025; Russell & Norvig, 2022). Тешкоће у њеном дефинисању произлазе, пре свега, из чињенице да ни сама људска интелигенција није у потпуности разјашњена у оквирима психологије, неуронауке и других дисциплина, што отежава и одређивање начина на који би могла бити вештачки имитирана (Sheikh et al., 2023). Ипак, будући да је термин већ заступљен у научном и јавном дискурсу, његова замена више није реална, па је важније имати у виду његова концептуална ограничења (Sheikh et al., 2023). Уместо једне универзално прихваћене дефиниције, уочавају се различити приступи које Расел и Норвиг (Russell & Norvig, 2022) класификују у четири приступа.

Први приступ – *деловање налик људском* – заснива се на идеји да систем ВИ треба да изводи когнитивне операције које повезујемо са људским интелигентним деловањем. Расел и Норвиг (Russell & Norvig, 2022) овај приступ повезују са Тјуринговим тестом, према којем рачунар показује интелигентно понашање ако људски испитивач на основу писаних одговора не може поуздано да утврди да ли комуницира са човеком или рачунаром.

Други приступ – *мишљење налик људском* – полази од претпоставке да је за стварање система који размишља као човек неопходно разумети мисаоне процесе човека путем интроспекције, психолошким експериментима и проучавањима мозга (Russell i Norvig, 2022). У оквиру овог приступа, Рич и сарадници (Rich et al., 2009) ВИ одређују као способност рачунара да обављају задатке који се традиционално повезују са људском интелигенцијом, док Копланд (Copeland, 2026) апострофира способност рачунара и робота да обављају задатке повезане са расуђивањем, откривањем значења и уопштавањем.

Трећи приступ – *рационално мишљење* – усмерен је на утврђивање правила исправног закључивања и њихову примену у интелигентним системима. Овај приступ се повезује са Аристотеловим настојањем да формализује исправне обрасце закључивања. Премда логички системи омогућавају извођење закључака на основу датих премиса, њихово ограничење произилази из чињенице да је стварни свет неизвестан, због чега теорија вероватноће представља важан додатак за рационално закључивање (Russell & Norvig, 2022).

Четврти приступ – *рационално деловање* – усмерен је на изградњу система који делују тако да остварују најбољи могући исход. Овај приступ заснива се на концепту рационалног агента, који опажа своје окружење, про-

цењује могуће поступке и бира деловање које највише доприноси остваривању циљева (Russell & Norvig, 2022). Нарочито је значајно одређење OECD-а, према којем је ВИ машински заснован систем који, за експлицитне или имплицитне циљеве, на основу улазних података закључује како да генерише излазе попут предвиђања, садржаја, препорука или одлука које могу утицати на физичко или виртуелно окружење, при чему се системи разликују по степену аутономије и адаптивности након примене (OECD, 2024). „Системи засновани на ВИ могу бити искључиво софтверски, који делују у виртуелном свету (нпр. гласовни асистенти, софтвер за анализу слика, претраживачи, системи за препознавање говора и лица) или ВИ може бити уграђена у хардверске уређаје (нпр. напредни роботи, аутономни аутомобили, дронови или апликације Интернета ствари)" (prema: High-Level Expert Group on Artificial Intelligence, 2018, str. 1). Слично одређење дала је и Експертска група за ВИ, подразумевајући под овим појмом „[...] системе које су дизајнирали људи, а који, када им се да сложен циљ, делују у физичком или дигиталном свету тако што опажају своје окружење, тумаче прикупљене структуриране или неструктуриране податке, расуђују о знању изведеном из ових података и одлучују о најбољим акцијама које треба предузети (према унапред дефинисаним параметрима) да би се постигао дати циљ" (High-Level Expert Group on Artificial Intelligence, 2018, str. 7). Укратко, ова функционална одређења јасно дистанцирају ВИ од алгоритама и дигиталне технологије уопште, а истовремено су довољно широко постављена да укључе и будући развој ВИ.

Крофорд (Crawford, 2025) уводи ширу, критичку перспективу и тежиште помера на функционалне, инфраструктурне, људске и друштвене димензије ВИ. Она указује на то да је ВИ материјална и отелотворена инфраструктура која зависи од природних ресурса, енергије, података, људског рада и различитих друштвених и економских односа. Иза ове фразе мапиран је читав скуп идеологија, очекивања и жеља као „манифестација организованог капитала подржаног огромним системима екстракције и логистике, са ланцима снабдевања који обавијају читаву планету" (Crawford, 2025, str. 30). Упркос бројним разликама у актуелним дефиницијама, Самоили и сарадници (Samoili et al., 2020, str. 8) уочавају низ заједничких карактеристика ВИ: (1) перцепција окружења и његове сложености; (2) обрада информација, односно прикупљање и тумачење улазних података; (3) доношење одлука, укључујући расуђивање и учење: предузимање радњи и извршавање задатака, прилагођавање и реаговање на промене у окружењу, уз одређени степен аутономије и (4) остваривање конкретних циљева као крајње сврхе система ВИ.

Посматране заједно, наведене дефиниције показују да се разумевање ВИ значајно мењало. Полазећи од наведених приступа, у овом раду ВИ се схвата пре свега функционално: као скуп машински заснованих система способних да, на основу улазних података и задатих или изведених циљева, генеришу садржаје, предвиђања, препоруке или друге излазе релевантне за остваривање одређених когнитивних и комуникационих функција у процесу учења. Сходно претходно наведеном, функционално одређење ВИ указује на то које функције ВИ (нпр. когнитивне, комуникационе, интерактивне) може да обавља и на који начин се те функције уклапају у процес учења и наставе.

Теоријско утемељење кооперативног учења подржаног ВИ

Разумевање перспектива развоја сарадње и мишљења ученика и студената у условима кооперативног учења подржаног вештачком интелигенцијом захтева теоријски оквир који интегрише његове когнитивне, социјалне и дидактичке димензије. Такав оквир треба да објасни не само да ли и у којој мери ВИ унапређује сарадњу и мишљење већ и механизме посредством којих до тих промена долази, услове под којима су оне вероватне и начине на које се наставни процес може усмеравати у складу са принципима критичко-конструктивне дидактике. Теоријско утемељење кооперативног учења развијано је на пресеку различитих теорија и концепција (Ilić, 2016; Semiz, 2024; Ševkušić, 2006), у првом реду социокултурне теорије Л. С. Виготског (Vigotski, 1996) и културно-психолошке концепције Џ. Брунера (Bruner, 2000), али и дидактичких концепција В. Клафкија (Klafki, 1994), Р. Винкела (Winkel, 1999) и В. Шулца (Schulz, 1994). Ове теорије деле заједничко схватање ученика као активног субјекта учења, значаја социјалне интеракције и потребе да се наставни процес организује као простор комуникације, размене и конструкције знања, те су подједнако релевантне и за кооперативно учење подржано ВИ.

Критичко-конструктивна дидактика В. Клафкија као теоријско утемељење кооперативног учења подржаног ВИ

Критичко-конструктивна дидактика Клафкија може се сумирати у неколико међусобно повезаних принципа: (1) образовање је усмерено на развој способности самоодређења и солидарности ученика; (2) поучавање и учење представљају интеракцијски процес; (3) учење треба да буде смислено, откривајуће и засновано на разумевању; (4) настава треба да буде диск-

урзивно и партиципативно планирана; и (5) настава је социјални процес у којем се сусрећу и међусобно преобликују различите перспективе учесника (Klafki, 1994).

У средишту критичко-конструктивне дидактике Клафкија (Klafki, 1994) налази се схватање образовања као процеса оспособљавања ученика да самостално и рационално просуђују, учествују у заједничким процесима одлучивања и одговорно делују према природној и друштвеној стварности (Klafki, 1994). Друга важна претпоставка критичко-конструктивне дидактике односи се на природу самог учења (Klafki, 1994). За Клафкија учење треба да буде засновано на разумевању, откривању и поновном откривању, због чега методе поучавања треба посматрати и према њиховом потенцијалу да подстичу, посредују или ограничавају социјално учење (Klafki, 1994, str. 29–30). Настава, стога, треба да буде дискурзивно и партиципативно планирана, тако да ученици учествују не само у реализацији већ и у планирању, критичком разматрању и рефлексији наставног процеса. Клафки, притом, наставу разуме као неизоставно социјални процес, на чији ток утичу претходна искуства и „биографија учитеља и ученика, које су увијек особни животни путеви у посебним друштвеним приликама – различите социјалне перцепције, предрасуде, начини дјеловања и ставови" (Klafki, 1994, str. 17). Она је истовремено простор сусрета различитих перспектива и могућих неслагања, али и простор њиховог критичког преиспитивања и усклађивања.

Уколико се Клафкијеви принципи примене на савремено дигитално окружење, педагошка вредност ВИ зависи од начина на који је интегрисана у интеракцијски, дискурзивни и социјални процес учења. Уколико ВИ подстиче ученике или студенте да постављају питања, упоређују различите перспективе, образлажу и преиспитују закључке, заједнички решавају проблеме и рефлектују о сопственим поступцима, она може постати значајно средство које подржава Клафкијеву концепцију образовања. Кооперативно учење се тако уклапа у шири Клафкијев захтев да настава доприноси развоју појединца способног за самостално просуђивање, учешће у заједничким процесима и одговорно деловање у друштву. Стога Клафкијева теорија пружа критеријуме за процену педагошке оправданости у условима кооперативног учења посредованог ВИ.

Теорија поучавања В. Шулца као утемељење кооперативног учења подржаног ВИ: од Берлинског до Хамбуршког модела

У средишту теорије поучавања В. Шулца налазе се интеракција, комуникација и односи између учесника наставног процеса, тј. делатно способних субјеката (Schulz, 1994). Посебан значај Шулц придаје суодлучива-

њу ученика и еманципаторској функцији наставе, истичући да се „самопроизводња ученика као оријентираних чланова друштва способних да дјелују" не може остварити без њиховог учешћа у одлучивању о наставним задацима" (Schulz, 1994, str. 39), како у процесу учења тако и у наставном планирању.

Схватања Шулца развијена у оквиру Берлинског и Хамбуршког модела додатно доприносе даљој теоријској експланаторности кооперативног учења подржаног вештачком интелигенцијом. Док Берлински модел у први план поставља анализу услова (антрополошко-психолошки и социо-културни услови) и одлука (намере, садржаји/теме, методе и медији) које структурирају наставни процес (Vilotijević, 1999), Хамбуршки модел уводи изразитију интеракцијску и еманципаторну перспективу (Schulz, 1994). У кооперативном учењу подржаном ВИ ове димензије добијају додатну релевантност јер се у однос наставник–ученик–ученик укључује и подршка посредована ВИ. Поље услова у том случају, поред развојних и мотивационих карактеристика ученика, обухвата и писменост о ВИ, док се социо-културни услови проширују на технолошку инфраструктуру и доступност алата ВИ. У пољу одлучивања, циљеви се преусмеравају на критичку евалуацију информација генерисаних ВИ, етичко расуђивање и метакогнитивну рефлексију, док се садржаји организују тако да подстичу критичко разматрање података, укључујући и питање могућих пристрасности.

Уз наведено, Шулц (Schulz, 1994) наставу усмерава према развоју компетенције, аутономије и солидарности ученика, при чему се ови циљеви међусобно условљавају. У том смислу, наставно-учећа група постаје простор у којем се предметно, особно и социјално искуство повезују у процесу заједничког учења. Компетенција подразумева развој знања и способности, аутономија способност самоодређења, а солидарност одговорност за самоодређење другога (Schulz, 1994). У кооперативном учењу подржаном ВИ ове темељне категорије могу се повезати са различитим функцијама подршке посредоване ВИ: ВИ може проширити когнитивне ресурсе ученика, али њена употреба захтева критичко процењивање и самостално доношење одлука; истовремено, кооперативна структура учења захтева да ученици своје одлуке и доприносе усклађују са учењем других. Тако ВИ може подржати развој компетенције и аутономије само у условима у којима не преузима функције које припадају ученицима као активним субјектима учења.

Додатно теоријско утемељење пружа Шулцова Т–О–З структура наставне интеракције: тематски аспект усмерава ученике на заједнички предмет учења, особни на њихова индивидуална искуства и перспективе, а аспект

заједништва на међусобну комуникацију и помагање (Schulz, 1994). У кооперативном учењу подржаном ВИ, ВИ може обезбедити додатне ресурсе за заједнички рад и подстаћи индивидуално и групно преиспитивање идеја, али заједничко конструисање знања остаје задатак ученика. Тиме се ВИ позиционира као посредујући ресурс унутар наставне интеракције. У контексту оба модела, интеграција ВИ у кооперативно учење захтева преиспитивање дидактичких принципа и претпоставки у односу на нове наставне услове, циљеве, садржаје, методе и медије.

Критичко-комуникативна теорија Р. Винкела као теоријско утемељење кооперативног учења подржаног ВИ

Критичко-комуникативна дидактика Р. Винкела наставу разуме као комуникацијски и социјални процес, залажући се за кооперативније, транспарентније и на ученика усмереније поучавање и учење, уз веће учешће ученика у одлукама које се односе на наставу и њихово сопствено образовање (Winkel, 1994). Њени основни циљеви повезани су са развијањем способности ученика да самостално мисле и делују, учествују у друштвеном животу, аргументују ставове и разумеју различите перспективе. Винкел зато захтева да поучавање и учење постану комуникативнији, више усмерени на ученике и кооперативнији, уз њихово веће суодлучивање (Winkel, 1994, str. 98–99). Винкелова теорија представља критички одговор на нормативистичке и технократске моделе наставе и заснива се на комуникативној парадигми, антиномској природи васпитања и феноменологији поремећаја. Он сматра да је настава социјални чин чији квалитет зависи од комуникације и дијалога између ученика и наставника (Winkel, 1986), док су противречности, попут односа ауторитета и слободе или индивидуалних потреба и институционалних захтева, саставни део образовног процеса (Winkel, 1994). Поремећаји, отпори и конфликти у настави посматрају се као појаве које могу указивати на дубље социјалне и образовне проблеме и које захтевају аналитички и дијалошки приступ (Winkel, 1994).

У условима кооперативног учења подржаног ВИ, Винкелова теорија отвара питање односа између технологије и људске комуникације. У том контексту, алати ВИ могу подржати децентрализацију и сарадњу, али не би требало да потисну аутентични дијалог и активну улогу ученика. Зато их је оправдано посматрати као медијаторе комуникације, уз очување критичке дистанце и еманципаторске позиције ученика. Истовремено, кооперативни рад подржан ВИ може отворити нове антиномије, попут односа између групног постигнућа и индивидуалне одговорности, индивидуалних и и групних циљева или ученичке аутономије и постављених циљева наставе. Ви-

нкелова антиномска перспектива упућује на њихово коришћење као повода за критичко мишљење и метакогнитивну рефлексију (Winkel, 1994). Слично томе, технички проблеми, отпор ученика према кооперативном учењу подржаном ВИ с другима могу се анализирати као показатељи ширих проблема смислености учења или прекомерне алгоритамске стандардизације. У време када дигиталне технологије и вештачка интелигенција прете да редукују наставу на инструменталне и алгоритмички усклађене процедуре, Винкелова критичко-комукативна дидактика подсећа нас да је образовање првенствено хумани и друштвени процес.

Психолошка схватања као теоријско утемељење кооперативног учења подржаног ВИ: медијација, скела и когнитивно растерећење

У основи социокултурне теорије Виготског налазе се две кључне поставке: (1) социјална интеракција и културно посредована средства и алати имају формативни утицај на развој мишљења и виших психичких функција човека и (2) учење је посредовано социјалним и симболичким процесима медијације (Vigotski, 1977, 1996). Према генетичком закону развоја виших психичких функција, кроз интеракцију са другима ученик постепено усваја начине разумевања, стратегије решавања проблема и облике регулације сопственог учења који су у почетку били присутни у заједничкој активности, а затим се интернализују и постају део његовог самосталног функционисања. Друга поставка односи се на медијацију као механизам посредством којег се учење остварује у социјалном и културном контексту. Наставници, одрасли и компетентнији вршњаци у том процесу усмеравају ученикову активност, пружају подршку и омогућавају му да учествује у сложенијим активностима које још није у стању да самостално успешно изведе (Vigotski, 1996). Истовремено, симболичка медијација се остварује посредством културних и симболичких средстава, пре свега језика, знакова и других културних оруђа.

На социокултурну теорију Виготског надовезује се Брунерово схватање учења (Bruner, 1978), посебно концепт скеле или потпоре у учењу (енгл. *scaffolding*), као и идеје интерсубјективности, дискурса и заједнице учећих (Bruner, 2000). Скела представља привремену и прилагођену подршку која ученику омогућава да учествује у активностима које превазилазе његов тренутни ниво самосталности. Она може обухватити различите облике подршке – поједностављивање задатка, моделовање поступка, усмеравање пажње на његове релевантне елементе и подстицање ученика да истраје у решавању проблема (Wood et al., 1976). Као савремено културно-технолошко оруђе у кооперативном учењу, ВИ може преузети поједине функције инте-

лектуалне скеле: постављати питања, нудити објашњења и приступе проблему, указивати на недоследности у аргументацији и помагати у организовању информација. Као што грађевинска скела не сме постати сама грађевина, тако ни ВИ не би требало да постане замена за ученичко мишљење, заједнички рад или педагошку интервенцију наставника.

Поред наведеног, ВИ може постати ресурс и предмет заједничког дискурса. Ученици могу заједно формулисати упите, анализирати одговоре ВИ, упоређивати их са другим изворима, уочавати грешке и ограничења, аргументовати различита становишта и заједнички конструисати коначно решење. На тај начин, ВИ не мора потиснути социјалну интеракцију; напротив, њен одговор може постати повод за интензивнију размену перспектива, аргументацију и проверу знања. Ово је у складу са Брунеровим схватањем учења као процеса који се одвија кроз дискурс, размену значења и заједничко конструисање знања (Bruner, 2000). Овакво разумевање ВИ ослања се и на шири социокултурни поглед према којем културни алати посредују људску активност и обликују начине на које појединци мисле и делују (Vigotski, 1977, 1996).

Слично томе, истраживања дистрибуиране когниције указују на то да се когнитивни процеси могу расподелити између људи, артефаката и окружења (Hutchins, 1995). Концепт когнитивног растерећења (енгл. *cognitive offloading*) указује на то да се когнитивна активност човека не може адекватно разумети као процес ограничен на унутрашње менталне репрезентације појединца (Hutchins, 1995). Риско и Гилберт (Risko & Gilbert, 2016) под овим појмом подразумевају коришћење физичких радњи и спољашњих ресурса ради измене информационих захтева задатка и смањења когнитивних захтева који би иначе били постављени пред појединца. Стога исти облик растерећења може имати различите последице у зависности од тога који се део когнитивног процеса измешта у окружење и шта остаје предмет непосредне менталне активности (Risko & Gilbert, 2016). Традиционални облици когнитивног растерећења најчешће су подразумевали бележење, рачунање или навигацију, док у контексту кооперативног учења подржаног ВИ они постају део когнитивног система групе. Међутим, ако ВИ преузме рутинску обраду информација, ученицима може остати више когнитивних ресурса за аргументовање, објашњавање и координацију. Међутим, ако преузме активности које су суштинске за учење, ВИ може изменити саму структуру когнитивног ангажовања ученика.

На основу наведеног, улога ВИ у кооперативном учењу може се одредити кроз три међусобно повезане функције: као интелектуална скела, ресурс заједничког дискурса и предмет критичког преиспитивања. Прва се

односи на привремену и прилагођену подршку учењу, друга на посредовање у заједничком конструисању знања, а трећа на критичку проверу и процену информација које ВИ генерише. У том смислу, медијација, скафолдинг и когнитивно растерећење представљају различите али комплементарне механизме за објашњење улоге ВИ у кооперативном учењу. Медијација објашњава *како ВИ посредује у учењу*, скела *како ВИ може пружити привремену подршку*, док когнитивно растерећење објашњава *који део когнитивног рада се преноси на ВИ.*

Кооперативно учење подржано ВИ: критички преглед истраживања о ефектима учења

Емпиријска сазнања о ефектима ВИ на кооперативно учење и њему сродно сарадничко учење још увек су фрагментирана, упркос све интензивнијој примени у образовном контексту. Притом, треба имати на уму да је компарација резултата истраживања знатно ограничена због чињенице да постоје значајне разлике у теоријским и методолошким приступима, као и броју и начинама операционализације исхода.

Из перспективе досадашњих метаанализа које обухватају веома хетероген узорак испитаника, истраживања компјутерски подржаног сарадничког учења указују на потенцијал технологије, али и на значајну условљеност начином примене. У контексту СТЕМ образовања, Џонг и сарадници (Jeong et al., 2019) су утврдили умерен укупан ефекат на сарадњу, знање и афективне исходе, уз варијације у зависности од технологије, педагошког приступа, образовног нивоа и организације сарадње. Чен и сарадници (Chen et al., 2018) показали су позитивне ефекте на знање, вештине и перцепцију ученика. Насупрот њима, Фогел и сарадници (Vogel et al., 2017) показали су да структурирани сценарији за сарадњу имају мали ефекат на знање, али знатно већи на вештине сарадње. Недавни преглед истраживања Веја и Перкинса (Wei & Perkins, 2026) указује на то да генеративна ВИ доприноси генерисању идеја, рефлексији, координацији и повратној информацији, али истовремено отвара ризик од смањења вршњачке интеракције и критичког ангажовања ученика.

Агнау и Ел Асри (Agnaou & El Asri, 2025) утврдили су да употреба алата ВИ, посебно великих језичких модела, може допринети ефикаснијем генерисању идеја, решавању проблема и организацији тимског рада студената. Истовремено, резултати показују да је њихов образовни потенцијал повезан са активним ангажовањем студената и њиховом интеграцијом у педагошки осмишљене активности. Боуен Мендоза и сарадници (Bowen

Mendoza et al., 2020) указују на примену техника ВИ у анализи и унапређивању вршњачке процене, док Топинг и сарадници (Topping et al., 2025) истичу могућност ВИ да подржи квалитет повратних информација, идентификује недостатке у коментарима и подстакне студенте на образлагање процена. До сличног закључка дошли су и Норузи и сарадници (Noroozi et al., 2025), указујући на то да комбинација ВИ и аналитике учења може омогућити праћење образаца интеракције, препознавање неједнаког учешћа и пружање правовремене подршке у процесу вршњачког учења.

Међутим, већи део наведених истраживања усмерен је на појединачне механизме, док су мање испитивани сложени процеси групне регулације – заједничко постављање циљева, праћење групних процеса, расподела учешћа, преговарање и постизање договора. Имајући на уму ту врсту ограничења, Дефо исправно примећује:

> Агент вештачке интелигенције – баш као и беба – мора прво да савлада основно разумевање свог окружења и како да интерагује са њим. Чак и у раду који укључује више агената вештачке интелигенције, ова област се још увек није позабавила тешким проблемима сарадње. (Dafoe et al., 2021, str. 34).

Поред тога, значајан део литературе указује на то да ВИ не гарантује по себи успех, те су неретко присутни докази истраживања да она може да наруши важне тимске процесе, као што су комуникација и координација, (Dell'Acqua et al., 2023; McNeese et al., 2020; Musick et al., 2021; prema: Schmutz et al., 2024; Wei & Perkins, 2026). Изазов у њеној примени лежи у чињеници да су основни процеси кооперативног учења – когниција, метакогниција, емоције и мотивација – инхерентно невидљиви, а кључни за успех вршњачке сарадње (Joseph et al., 2024). У том смислу, структурисани сценарији, скрипта и други облици скеле у окружењу посредованом алатима ВИ могу имати функцију усмеравања пажње ученика ка процесима који су неретко имплицитни — координацији, евалуацији и рефлексији (Dillenbourg & Hong, 2008).

Критички посматрано, досадашњи налази зато указују на двоструку природу ВИ у кооперативном учењу. С једне стране, она може проширити когнитивне ресурсе групе кроз генерисање алтернатива, повратну информацију и подршку рефлексији. С друге стране, прекомерно ослањање на њу може смањити потребу за вршњачким преговарањем и критичким преиспитивањем, као и довести до занемаривања индивидуалних и групних идеја (Wei & Perkins, 2026). Наиме, кооперативно учење подржано ВИ има потенцијал да побољша когнитивне и социјалне исходе, али ти ефекти нису униформни и зависе од односа технологије, педагошког дизајна и начина

сарадње (Chen et al., 2018; Jeong et al., 2019). Друго, структурисана подршка може побољшати квалитет сарадње, нарочито када је усмерена на социо-когнитивне процесе, али њен ефекат зависи од начина на који је ученици користе и интегришу у сопствену активност (Vogel et al., 2017).

Уместо закључка: будућност мишљења и сарадње у кооперативном учењу подржаном ВИ

Претходна расправа има динамични карактер, али то је разумљиво с обзиром на почетни двојаки циљ рада: најпре, да се скицирају темељне поставке интегрисаног педагошко-дидактичког модела кооперативног учења подржаног ВИ, а потом и да се укаже на тенденције будућег развоја мишљења и сарадње у образовним окружењима посредованим ВИ. Пут ка таквом циљу подразумевао је да најпре разумемо шта кључни појмови значе, која теоријска утемељења их објашњавају, као и то колика је емпиријска подршка кооперативном учењу подржаном ВИ.

На темељу претходног излагања и критичког осврта, темељне поставке интегрисаног педагошко-дидактичког модела кооперативног учења подржаног ВИ могу се систематично представити на следећи начин: (1) *кооперативност као темељни организациони принцип учења са другима и са ВИ* – учење се заснива на примарној социјалној интеракцији, међузависности и заједничком конструисању знања, вежбању и примени социјалних и интер-персоналних вештина, посебно преговарању, помагању, охрабривању, итд.; (2) *онај ко греши, тај и одлучује*, тј. примат активности, ангажовања и критичког мишљења ученика – ученици процењују, проверавају и преиспитују садржаје које генерише ВИ, преузимају одговорност за одлуке и резултате учења; (3) *педагошко-дидактички дизајн као услов сврсисходне примене ВИ* – педагошка вредност ВИ зависи од сврхе наставе и циљева учења, природе задатака, начина организације кооперативног рада, улога ученика и наставника, начина вредновања процеса и ефеката рада, социјално-културних услова и карактеристика ученика итд.; (4) *ВИ као интелектуална скела, ресурс заједничког дискурса и предмет критичког преиспитивања* – посредује, помаже, преузима одређена когнитивна оптерећења, али не замењује ни ученика ни наставника; (5) *рефлексивна употреба ВИ и метакогнитивно регулисање процеса учења* – подразумева континуирану рефлексију о начину употребе ВИ, њеним могућностима и ограничењима, процену квалитета сарадње и развијање критичке и етичке одговорности ученика; и (6) *избор садржаја и структурирање задатака који су усмерени на процес тог учења, а не на резултате* – подразумева вредновање начина постављања проблема, расподеле активности, квалитета аргументације, међусобно преговарање и групне рефлексије.

Међутим, разматрање даљих развојних пројекција у вези са мишљењем и сарадњом у контексту кооперативног учења подржаног ВИ представља сложенији изазов, будући да се такве пројекције заснивају на хипотетичким тврдњама типа *ако... онда...* За разумевање могућих праваца даљег развоја неопходно је осврнути се на неке од кључних поставки о значају сарадње у развоју човека и његовог мишљења, из перспективе теорије заједничке интенционалности (Tomasello et al., 2005, 2012). Томасело и сарадници (Tomasello et al., 2005) указују на то да је једна од кључних специфичности људске когниције способност појединаца да учествују у заједничким и интенционалним активностима. Према њиховој хипотези међузависности, сарадња није само последица развијене когниције, већ је и услов за развој нових облика људског мишљења (Tomasello al., 2012). У том смислу, људска когниција означава способност појединца да своја психолошка стања, намере, искуства и пажњу дели са другим људима. Овакво схватање људске когниције има значајне импликације за разумевање кооперативног учења подржаног ВИ. Ако се специфично људски облици мишљења развијају кроз учешће у заједничким активностима и усмеравање према заједничким циљевима, онда сарадња у настави није само организациони начин рада ученика, већ представља простор у којем се активирају и развијају темељне људске способности за заједничко мишљење, комуникацију и деловање. Примена кооперативног учења повезује се са његовим потенцијалом унапређења тимске сарадње и мишљења ученика (Güngör et al., 2026), што представља значајан аспект остваривања образовно-васпитних циљева и исхода – конструкције заједничког разумевања и интерсубјективног значења (Bruner, 2000).

У вези с тим, улогу активног учесника у сарадњи човека и вештачке интелигенције треба посматрати као кључни предуслов за очување и подстицање критичког мишљења и квалитетне интеракције (Baskara, 2024). У том контексту, ВИ не би требало посматрати као замену за људску аутономију и самосталност, већ као средство за њено проширивање и оснаживање. Сходно томе, потребно је дати приоритет развоју и примени људских вештина, док ВИ треба да има улогу подршке у учењу, размишљању и заједничком решавању проблема. Иако савремени приступи све чешће концептуализују ВИ као партнера у учењу (Fang et al., 2026; Liang & Bai, 2025; Singka & Tantrarungroj, 2025; Song et al., 2026; Tang & Putra, 2025), члана тима (Seeber et al., 2020), средство за посредовање и подршку људској интеракцији (Dillenbourg & Tchounikine, 2007; Dillenbourg & Hong, 2008), као и алат који проширује индивидуалне и колективне способности за заједничко решавање сложених проблема (Engelbart & Engelbart, 2019), овакво поима-

ње ВИ не подразумева његово изједначавање са људским члановима групе, нити преношење одговорности за мишљење и регулацију учења на сам систем. Будућност развоја мишљења и сарадње посредством кооперативног учења подржаног ВИ не зависи од тога колико интелигентна и рационалнија постаје ВИ, већ од тога да ли ће настава успети да сачува потребу ученика да мисле, сарађују и заједнички одлучују.

Литература

Adams, D., Carlson, H., & Hamm, M. (1990). *Cooperative learning & educational media: Collaborating with technology and each other*. Educational Technology.

Agnaou, A., & El Asri, H. (2025). Artificial intelligence and collaborative learning: Impacts on creativity, critical thinking, and problem-solving. *Journal of Educational Research & Practice, 15*, 1–19. https://doi.org/10.5590/JERAP.2025.15.2120

Baskara, F. R. (2024). From AI to we: Harnessing generative AI tools to cultivate collaborative learning ecosystems in universities. *Proceeding International Conference on Learning Community (ICLC), 1*(1), 676–690.

Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, *70*(1), 89–104. https://doi.org/10.1111/edth.12411

Bowen Mendoza, L., Pinargote Ortega, M., Meza Hormaza, J., & Ventura Soto, S. (2020). Trends the use of Artificial Intelligence techniques for peer assessment. In *Proceedings of the 6th International Conference on Engineering & MIS (ICEMIS'20)* (pp. 1–7). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3410352.3410837

Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvelle & W. J. M. Levelt (eds.). *The Child's Concept of Language* (pp. 241–255). New York: Springer-Verlag.

Bruner, Dž. (2000). *Kultura obrazovanja* [The Culture of Education]. Eduka.

Chen, J., Wang, M., Kirschner, P. A., & Tsai, C.-C. (2018). The Role of Collaboration, Computer Use, Learning Environments, and Supporting Strategies in CSCL: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *88*(6), 799–843. https://doi.org/10.3102/0034654318791584

Copeland, B. (2026, September 20). *artificial intelligence*. *Encyclopedia Britannica*. https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence

Dafoe, A., Bachrach, Y., Hadfield, G., Horvitz, E., Larson, K., & Graepel, T. (2021). Cooperative AI: Machines must learn to find common ground. *Nature, 593*(7857), 33–36. https://doi.org/10.1038/d41586-021-01170-0

Dasari, D., Hendriyanto, A., Sahara, S., Suryadi, D., Muhaimin, L. H., Chao, T., & Fitriana, L. (2024). ChatGPT in didactical tetrahedron, does it make an exception? A case study in mathematics teaching and learning. *Frontiers in Education*, *8*, 1295413. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1295413

Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, *25*(3–4), 7–55.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (ed.). *Collaborative – learning: Cognitive and computational aproaches* (pp. 1–19). Oxford: Elsevier.

Dillenbourg, P., & Hong, F. (2008). The mechanics of CSCL macro scripts. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, *3*(1), 5–23. https://doi.org/10.1007/s11412-007-9033-1

Dillenbourg, P., & Tchounikine, P. (2007). Flexibility in macro-scripts for computer-supported collaborative learning. Journal of Computer Assisted Learning, *23*(1), 1–13. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00191.x

Dishon, G. (2025). Frankenstein, Emile, ChatGPT: Educating AI between Natural Learning and Artificial Monsters. *Educational Theory*, *75*(4), 702–719. https://doi.org/10.1111/edth.70025

Đorđević, J. (2006). Nastava i učenje u savremenoj školi [Teaching and Learning in the Contemporary School]. U S. Krnjajić (ur.), *Pretpostavke uspešne nastave* (str. 13–36). Institut za pedagoška istraživanja.

Engelbart, D., & Engelbart, C. (2019). *Boosting Collective IQ*. The Doug Engelbart Institute. *www.dougengelbart.org/about/collective-iq.html*

Fang, L., Zhou, X., Shen, D., Nurgissayeva, A., Techanamurthy, U., & Lopez-Ozieblo, R. (2026). Generative AI as a Learning Partner: Structural Insights from a VR–GPT Educational Platform. In: M. Bramer & F. Stahl (Eds.), *Artificial Intelligence XLII. SGAI-AI 2025. Lecture Notes in Computer Science* (pp. 437–443). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-032-11442-6_33

Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integration theory and praxis*. Sage.

Güngör, F., Altunbaşak, İ., Aydın, A. T., Kaya, M., & Erdem, C. (2026). A second-order meta-analysis on the effects of cooperative learning on students' academic achievement, higher-order thinking, and affective behaviors. *Current Psychology, 45*, 552. https://doi.org/10.1007/s12144-025-08943-0

High-Level Expert Group on Artificial Intelligence (2018). *A definition of AI: Main capabilities and scientific disciplines*. European Commission. https://ec.europa.eu/futurium/en/system/files/ged/ai_hleg_definition_of_ai_18_december_1.pdf

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/1881.001.0001

Ilić, M. Ž. (2016). Učestalost i mogućnosti primene kooperativnog učenja u razrednoj nastavi [Frequency and possibilities of application of cooperative teaching in lower grades of the primary school]. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, *29*(2), 25–37. https://doi.org/10.5937/inovacije1602025I

Jeong, H., Hmelo-Silver, C. E., & Jo, K. (2019). Ten years of computer-supported collaborative learning: A meta-analysis of CSCL in STEM education during 2005–2014. *Educational Research Review, 28*, 100284. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100284

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2003). Student motivation in co-operative groups: social interdependence theory. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (eds.). *Cooperative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 136–175). London and New York: RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, *38*(5), 365–379.

Joseph, G. V., Athira, P., Thomas, A. M., Jose, D., Roy, T. V., & Prasad, M. (2024). Impact of digital literacy, use of AI tools and peer collaboration on AI assisted learning: Perceptions of the university students. *Digital Education Review, 45*, 43–49. https://doi.org/10.1344/der.2024.45.43-49

Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju [Didactics as a Theory of Education within Critical-Constructive Pedagogy]. U H. Gudjons, R. Teske i Winkel, R. (ur.). *Didaktičke teorije* (str. 13–32). Eduka.

Kroford, K. (2025). *Atlas veštačke inteligencije: moć, politika i planetarni troškovi* [*Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs*]. Fakultet za medije i komunikacije.

Lehtinen, E., Hakkarainen, K., Lipponen, L., Rahikainen, M., & Muukkonen, H. (1999). Computer supported collaborative learning: A review. *The JHGI Giesbers Reports on Education, 10*.

Liu, D., Fan, G., & Pan, L. (2026). Tool, tutor, or crutch?: A grounded theory of cognitive scaffolding and offloading in AI-assisted programming education. *International Journal of STEM Education, 13*, 10. https://doi.org/10.1186/s40594-025-00592-w

McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (1955). *A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence*. Dartmouth College.

Melanou, C., & Beege, M. (2026). Scaffolding Generative AI as a Tutor: A Quasi-Experimental Study of Learning Outcomes and Motivational, Cognitive and Metacognitive Processes. *Education Sciences*, *16*(4), 651. https://doi.org/10.3390/educsci16040651

Mirkov, S. (2006). Istraživanja metakognicije u nastavnom procesu [Research on Metacognition in the Instructional Process]. U S. Krnjajić (ur.), *Pretpostavke uspešne nastave* (str. 135–156). Institut za pedagoška istraživanja.

Miščević-Kadijević, G. (2009). Uticaj različitih modaliteta kooperativnih oblika rada na usvajanje deklarativnih i proceduralnih znanja učenika [The Impact of Different Modalities of Cooperative Work on Students' Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *41*(2), 383–400.

Noroozi, O., Schunn, C., Schneider, B., & Banihashem, S. K. (2025). Advancing peer learning with learning analytics and artificial intelligence. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 22*, 62. https://doi.org/10.1186/s41239-025-00559-5

OECD (2024). Explanatory memorandum on the updated OECD definition of an AI system, *OECD Artificial Intelligence Papers*, *8*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/623da898-en.

Olsen, R., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In G. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: a theacher's resuource book* (pp. 1–30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rich, E., Knight, K., & Nair, S. B. (2009). *Artificial intelligence* (3rd ed.). McGraw Hill Education (India) Pvt. Ltd.

Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive Offloading. *Trends in Cognitive Sciences, 20,* 676–688. https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002

Russell, S. J., & Norvig, P. (2022). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed., Global ed.). Pearson.

Samoili, S., López Cobo, M., Gómez, E., De Prato, G., Martínez-Plumed, F., & Delipetrev, B. (2020). *AI Watch. Defining Artificial Intelligence. Towards an operational definition and taxonomy of artificial intelligence*, EUR 30117 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. https://doi.org/10.2760/382730

Schulz, W. (1994). Didaktika kao teorija poučavanja [Didactics as a Theory of Teaching]. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 35–57). Eduka.

Schmutz, J. B., Outland, N., Kerstan, S., Georganta, E., & Ulfert, A-S. (2024). AI-teaming: Redefining collaboration in the digital era. *Current Opinion in Psychology*, *58*, 101837. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2024.101837

Seeber, I., Bittner, E., Briggs, R. O., de Vreede, T., de Vreede, G.-J., Elkins, A., Maier, R., Merz, A. B., Oeste-Reiß, S., Randrup, N., Schwabe, G., & Söllner, M. (2020). Machines as teammates: A research agenda on AI in team collaboration. *Information & Management*, *57*(2), 103174. https://doi.org/10.1016/j.im.2019.103174

Sekano, G., Laubscher, D., & Bailey, R. (2026). Growing independent thinkers: the role of technology-supported cooperative learning in fostering self-directed learning inmathematics. *Frontiers in Education*, *11*, 1724270. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1724270

Semiz, M. (2020). Conceptualizations and approaches in defining cooperative learning. *Nastava i vaspitanje*, *69*(3), 291–312. https://doi.org/10.5937/nasvas2003291S

Semiz, M., & Antonijević, R. (2022). Developing an Assessment Scale for the Characteristics of Cooperative Learning in Language Teaching. *Croatian Journal of Education*, *24*(1), 189–234. https://doi.org/10.15516/cje.v24i1.4230

Semiz, M. (2024). *Kooperativno učenje i kvalitet znanja učenika* [Cooperative Learning and the Quality of Students' Knowledge]. Pedagoški fakultet.

Sheikh, H., Prins, C., & Schrijvers, E. (2023). *Mission AI: The new system technology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-21448-6

Singka, T., & Tantrarungroj, P. (2025). The Utilization of Generative AI as a Learning Partner of Students: A Systematic Literature Review. *Journal of Education and Innovation*, *27*(4), 185–197. https://doi.org/10.71185/jeiejournals.v27i4.280933

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice (2nd edition)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Song, Y., de Barba, P., & Oliveira, E. (2026). GenAI as a learning partner: Supporting self-regulated learning over time without replacing effort. *Learning Letters*, *8*, 73. https://doi.org/10.20851/ll.v8.73

Ševkušić, S. (2006). Kooperativno učenje i kvalitet znanja [Cooperative Learning and the Quality of Knowledge]. U S. Krnjajić (ur.), *Pretpostavke uspešne nastave* (str. 177–202). Institut za pedagoška istraživanja.

Tang, K. S., & Putra, G. B. S. (2026). Generative AI as a Dialogic Partner: Enhancing Multiple Perspectives, Reasoning, and Argumentation in Science Education with Customized Chatbots. *Journal of Science Educational Technology*, *35*, 128–140. https://doi.org/10.1007/s10956-025-10240-1

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences, 28*(5), 675–691. https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129

Tomasello, M., Melis, A. P., Tennie, C., Wyman, E., & Herrmann, E. (2012). Two key steps in the evolution of human cooperation: The interdependence hypothesis. *Current Anthropology, 53*(6), 673–692. https://doi.org/10.1086/668207

Topping, K. J., Gehringer, E., Khosravi, H., & others. (2025). Enhancing peer assessment with artificial intelligence. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 22*, 3. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00501-1

Trendowski, T. (2025). Five Ways to Use Generative Artificial Intelligence in Physical Education. *Strategies*, *38*(2), 3–12. https://doi.org/10.1080/08924562.2024.2444202

Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor* [*Thought and Language*]. Nolit.

Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe* [Problems of the Development of the Psyche]. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vilotijević, M. (1999). *Didaktika: Didaktičke teorije i teorije učenja* [Didactics: Didactic Theories and Theories of Learning]. Narodna knjiga i Učiteljski fakultet

Vogel, F., Wecker, C., Kollar, I., & Fischer, F. (2017). Socio-cognitive scaffolding with computer-supported collaboration scripts: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 29*, 477–511. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9361-7

Wei, Y., & Perkins, M. G. (2026). Generative AI and student collaboration: a scoping review of group work processes, outcomes, and risks. *International Journal for Educational Integrity, 22*(8). https://doi.org/10.1007/s40979-026-00217-x

Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije [Didactics as a Critical Theory of Instructional Communication]. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 95–113). Eduka.

Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, *17*(2), 89–100.

Yang, X. A. (2023). Historical Review of Collaborative Learning and Cooperative Learning. *TechTrends*, 67, 718–728. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00 823-9

Marina Semiz
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

CO-OPERATIVE LEARNING IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: A PEDAGOGICAL-DIDACTIC PERSPECTIVE ON THE FUTURE OF HUMAN THINKING AND COLLABORATION

Building on current perspectives on artificial intelligence (AI)-supported cooperative learning and identified gaps in the existing literature, the aim of this paper is to outline the fundamental premises of an integrated pedagogical–didactic model of AI-supported cooperative learning and to highlight emerging trends in the future development of thinking and collaboration in AI-mediated educational environments. The fundamental premises of this model include: (1) cooperativeness as a foundational organisational principle of learning with others and with AI; (2) the primacy of students' activity, engagement, and critical thinking; (3) pedagogical–didactic design as a prerequisite for the purposeful use of AI; (4) AI as an intellectual scaffold, a resource for shared discourse, and an object of critical scrutiny; (5) the reflective use of AI and metacognitive regulation of the learning process; and (6) the selection of content and the structuring of tasks oriented towards the learning process. The development of thinking and collaboration in the context of AI-supported cooperative learning does not depend on how intelligent or rational AI becomes, but rather on whether teaching will succeed in preserving students' need to think, collaborate, and make decisions collectively.

KEYWORDS: *AI-supported cooperative learning, didactic theories, mediation, scaffolding, cognitive offloading.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.055Z
УДК 37.015.3:159.922.7
Прегледни научни чланак
стр. 55–88

Phenomenology of Children's Artwork: From Visual Language to the Analysis of Meaning

Breza Žižović[*]
Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences, Croatia

ABSTRACT: Children's artwork represents a complex form of visual expression in which perception, experience, emotions, imagination, and communication intertwine. However, its understanding is often reduced to recognizing developmental features or attributing predetermined meanings to individual visual elements. Starting from a phenomenological approach, the aim of this paper is to consider the possibilities of understanding children's artwork as an expression of experience and a way of shaping meaning. The fundamental features of children's visual language—line, shape, color, space, and composition—are analyzed, and the possibility of connecting them with the context of the work's creation and the perspective of the child as an author is considered. Special attention is paid to the relationship between perception, description, and interpretation, as well as the limits of the adult observer's interpretative procedures. Based on a review of relevant theoretical and research insights, a model of phenomenological analysis is proposed that proceeds from a direct encounter with the artwork, through description and analysis of visual language, contextualization, and the inclusion of the child's perspective, to a reasoned interpretation of meaning. It is concluded that children's artwork cannot be understood outside the relationship between visual language, the child's experience, and the context in which the work is created.

KEYWORDS: *children's artwork, phenomenology, visual language; meaning, interpretation.*

Introduction

Before mastering complex linguistic structures, children communicate their thoughts, feelings, and experiences through drawing, color, shape, and

[*] bzizovic@unipu.hr, https://orcid.org/0009-0003-5949-9491

symbols. Approaches to children's art-making that have focused on the developmental stages of drawing, the aesthetic qualities of artworks, or the assessment of artistic abilities have provided valuable insights into child development, but have often relegated the subjective meanings that children embed in their own visual expression to the background. Belamarić (1987) shows that a child's drawing is not merely a representation of reality, but an expression of the child's way of seeing and experiencing the world, while more recent authors emphasize the importance of observing the creative process, the child's perspective, and the context in which the artwork is created (Huzjak, 2013; Balić-Šimrak, 2010).

The phenomenological perspective proceeds from the assumption that experience cannot be fully understood outside the perspective of the person who experiences it. In this sense, children's artwork is viewed as an expression of the child's lifeworld (Lebenswelt), that is, the world as directly experienced by the child (Husserl, 1970; Merleau-Ponty, 1962). Instead of evaluating the work according to predefined criteria, attention is directed to the experience that manifests through visual expression. At the center of interest is not only what is drawn, but the way in which the child shapes the meaning of their own experience.

Such an approach opens up the possibility of observing children's artwork as a record of children's lived experience, feelings, and reflections on the world. As Belamarić (1987) points out, a child's drawing is not a mere reproduction of reality, but a personal interpretation of experience that reflects the emotional, cognitive, and social dimensions of development. Similarly, Karlavaris (1991) emphasizes that visual expression represents a unique mode of children's thinking and communication.

Children's artwork represents one of the most authentic forms of children's expression. Through drawing, painting, modeling, and other forms of art-making, the child expresses not only what they see, but also what they experience, feel, and understand. Research in the field of art pedagogy confirms that children's artworks contain complex symbolic structures that provide insight into children's understanding of themselves and their environment (Duh & Zupančič, 2013).

Phenomenology, as a philosophical and research approach aimed at studying human experience, enables a different view of children's creativity. Instead of asking what the child drew, the phenomenological approach asks how the child experiences what they portray and what meanings they attach to

their own work. The child's experience, perspective, and way of shaping their relationship with the world become central. Such an understanding is close to contemporary approaches to children's art that emphasize the importance of the child's voice, subjectivity, and active creation of meaning (Duh, 2004).

Viewed from this perspective, children's artwork becomes a space of encounter between the child's inner world and their environment. It is not only the product of an activity, but also a trace of experience, a communicative act, and a form of symbolic thinking. The phenomenological approach therefore offers the possibility of a different understanding of children's creativity, emotional development, and the process of meaning-making, thereby contributing to the contemporary understanding of art education as a space for the expression and interpretation of children's experience (Merleau-Ponty, 1962; Duh & Zupančič, 2013).

Visual Language as a Means of Children's Expression and Communication

Visual language constitutes a specific system of signs through which the child organizes and conveys meanings. Its communicative value arises not only from the portrayed content but also from the way visual elements are interconnected. As Karlavaris (1991) points out, children's visual expression represents a form of visual thinking in which perception, emotions, and imagination combine. Artwork is therefore not merely the result of motor activity, but a reflection of complex cognitive and emotional processes.

Similarly, Belamarić (1987) emphasizes that in drawing, the child does not portray objective reality, but that which holds personal meaning for them. A child's drawing comes into being as a subjective interpretation of experience, wherein visual elements are used as means of shaping and conveying a message. This approach aligns with the phenomenological view that meaning arises from the lived experience of the individual, rather than from objective features of the observed world (Merleau-Ponty, 1962).

In contemporary art pedagogy, it is emphasized that children's artwork should be viewed as a process of meaning-making. Duh and Zupančič (2013) emphasize that visual expression enables the child to develop visual communication, creative thinking, and a personal interpretation of the world. Through the creative process, the child engages with their own experiences and transforms them into visual symbols that are meaningful both to the child and to others.

The phenomenological perspective further emphasizes the importance of the context in which the artwork is created. According to Van Manen (2014), experience cannot be separated from the person who experiences it, nor from the situation in which it takes form. Therefore, the meaning of children's artwork is not contained solely in the drawing itself, but also in the child's explanations, emotions, memories, and the circumstances in which the artwork was created. Understanding children's visual expression requires attending to the child's perspective and interpreting the artwork within their lifeworld.

From such an approach it follows that children's artwork is not only a means of expression but also a way of constructing 'reality'. Through visual language, the child does not display the world as it is, but as they experience it. Precisely because of this, a child's drawing can be a valuable source of insights into children's thinking, feelings, relationships, and experiences, as well as an important subject of phenomenological research.

Phenomenological Approach to Understanding Children's Creativity

Phenomenology, as a philosophical and research approach, focuses on understanding experience from the perspective of the person who experiences it. At the center of phenomenological inquiry is lived experience, that is, the way in which a particular phenomenon emerges and acquires meaning in an individual's experience (Husserl, 1970; Van Manen, 2014). In the field of children's visual art-making, this means seeking to understand how the child sees, feels, and interprets the world around them.

The starting point of the phenomenological approach is the endeavor to approach experience without pre-imposed interpretative frameworks. Husserl's phenomenology thereby introduces the idea that experience should be understood before its reduction to predetermined theoretical or interpretative patterns (Husserl, 1970). Applied to children's artwork, this means that drawing is not observed as a set of symbols to which certain meanings can automatically be attributed. Instead, an effort is made to understand the individual meaning that the child attaches to their own work.

Such an approach is particularly important when it comes to children's creativity because the child often expresses their own experience of the world through non-verbal means. Belamarić (1987) warns of the importance of understanding children's visual expression from the child's own perspective, and not solely according to adult criteria. A child's drawing cannot therefore be

fully understood without insight into the child's experience, intention, and the way they themselves explain what they have portrayed.

Phenomenological analysis includes openness to the child's perspective, careful observation of the creative process, and dialogue with the child. Van Manen (2014) emphasizes that phenomenological research strives to approach experience through its concrete manifestations, whereby description and interpretation should remain connected to the person's lived experience. In this way, children's artwork becomes a starting point for understanding children's experience, rather than an object to be merely classified, assessed, or evaluated.

Phenomenology proceeds from the premise that reality cannot be understood entirely separately from the individual's lived experience. Husserl's concept of the lifeworld (Lebenswelt) refers precisely to the world of direct human experience—that is, the world as it appears to the individual prior to scientific or theoretical explanation (Husserl, 1970). In the field of children's visual art-making, this means that the meaning of the artwork is not contained exclusively in the depicted motif, but also in the way the child experiences, shapes, and represents that motif.

The phenomenological approach therefore requires researchers and educators to remain open to the child's perspective. Instead of relying on pre-established interpretations and evaluations, emphasis is placed on careful observation, description, and understanding of experience. The goal is not to discover a 'hidden meaning' in the artwork according to universal rules, but to understand the experience expressed through it. In this sense, caution is required when interpreting individual visual elements. For example, a particular color, the size of a figure, or the position of a figure cannot automatically be linked to a specific emotional state without an understanding of the context and the child's own interpretation.

The philosophy of Maurice Merleau-Ponty holds a particularly important place in this understanding. For Merleau-Ponty, perception is not a passive reception of information from the external world, but a fundamental mode of relating to the world. The body is not merely a physical object, but a subject of experience through which human beings perceive, act, and relate to their environment (Merleau-Ponty, 1962). This perspective is particularly significant for understanding children's visual art-making because children come to know and express the world through their bodies, senses, movement, and direct interaction with their environment.

From Merleau-Ponty's perspective, artwork can be understood as a trace of the bodily and perceptually experienced world. The child does not necessarily

display what they 'objectively' see, but the way the world appears to them through their own experience. A drawing is therefore not a simple representation of the world, but a shaping and expressing of experienced reality. Such an understanding is particularly important for the phenomenological approach because it shifts the focus from the question 'What did the child draw?' to the question 'How does the child experience what they drew?'

In phenomenological research on children's artwork, conversation with the child, observation of the creative process, and analysis of the context in which the artwork is created therefore play an important role. The finished visual product alone is not sufficient for a complete understanding of the experience that preceded it. The child's statement, the way they speak about the artwork, the circumstances of its creation and the creative process itself can provide additional insights into meanings that are not always apparent from observing the finished artwork. In this sense, the phenomenological approach allows children's artwork to be viewed as a trace of lived experience, a form of communication, and a way of meaning-making (Van Manen, 2014).

From Visual Product to Experience and Meaning

The phenomenological approach emphasizes the need to shift focus from the finished visual product toward the experience that led to it. Artwork is not only the result of a creative process but also a trace of experiences, perceptions, emotions, memories, and relationships that were active during that process. In this sense, children's artwork can be understood as one of the ways in which the child shapes and expresses their relationship with the world. Such an understanding is linked to the phenomenological focus on lived experience and the world as it appears to the individual in direct experience (Husserl, 1970; Van Manen, 2014).

Belamarić (1987) understands children's visual expression as a specific form of children's expression in which the child does not merely convey what they perceive, but shapes their own interpretation of experience. In artwork, the child selects, emphasizes, omits, and reshapes individual elements of reality. Therefore, a child's drawing cannot be understood based solely on its formal execution; rather, it is necessary to take into account the experience from which it arose.

For example, a child's drawing of a family may be connected to experiences of closeness, belonging, security, or various family relationships. However, such meanings cannot be unambiguously read from the drawing

itself. The same visual element may hold different meanings in the experience of different children. Because of this, the phenomenological approach rejects the simplified attribution of universal meanings to individual colors, sizes, positions, or symbols.

Context is precisely one of the key elements of phenomenological understanding. Van Manen (2014) emphasizes the importance of returning to concrete experience and the way it appears in the lifeworld of the individual. In the case of children's artwork, this means that the drawing is not observed in isolation from the situation in which it arose. Important elements may include the topic of the visual task, the child's prior experience, their mood, the conversation conducted during the activity, the materials chosen by the child, and the way the child describes their work.

Meaning therefore arises in the encounter between the artwork, the child's experience, and the context of its creation. Conversation with the child can be particularly important because it enables access to meanings that are not directly visible in the drawing. Questions such as 'What is happening here?', 'Who are the people in the drawing?', 'Can you tell me something about this drawing?', or 'How did you feel while drawing it?' do not serve for the adult to confirm their own interpretation, but to enable the child to express the meaning they attach to their own work. One of the key features of the phenomenological approach is precisely the shift of focus from the finished product to the experience behind it.

Such an understanding is especially important when two children depict the same motif. For instance, a house for one child may be associated with a feeling of security, belonging, and warmth, while for another it may be connected with an experience of absence, change, or insecurity. Similarly, a depiction of family can express different experiences of closeness, togetherness, distance, or belonging. From this it follows that meaning cannot be determined solely on the basis of visual similarity between two works.

Phenomenological analysis therefore includes the observation of visual elements, but does not consider them in isolation. Line, color, shape, size, space, and composition can be important for understanding the artwork, but their meaning should be considered in relation to the child's experience as a whole. In the field of art pedagogy, Duh and Zupančič (2013) also emphasize the importance of the process of visual expression and the development of visual communication skills, whereby artwork is understood as more than its final aesthetic manifestation.

Accordingly, such an approach requires a certain methodological restraint. Phenomenological understanding of a child's work does not mean searching for hidden or 'true' meanings that an adult must uncover. On the contrary, it is necessary to remain open to the possibility that the child attaches a meaning to their work that is not visible to the observer in advance.

In this sense, the phenomenological approach contributes to understanding children as active creators of meaning. The child is not merely an object of adult observation, but a subject of their own experience and the author of their own visual expression. Children's artwork is therefore not only an indicator of a certain developmental level or creative ability, but can be a document of personal experience, a mode of communication, and a space in which the child shapes their relationship with themselves, others, and the world.

The shift in perspective—from the question 'What did the child draw?' to the question 'What does this artwork mean to the child, and what experience does it express?' – represents a fundamental contribution of the phenomenological approach to children's visual art-making. Such a perspective ensures that children's artwork is not reduced to an assessment of its appearance, developmental stage, or technical execution, but is instead understood as an expression of the child's unique experience.

Methodological Challenges in Interpreting Children's Artwork

One of the greatest challenges in analyzing children's artwork is the danger of over-interpretation. Adult observers often attempt to find hidden meanings or universal symbolic patterns that do not necessarily match the child's intention. This can lead to attributing meanings to children's artwork that stem from the adult's assumptions rather than the child's own experience. Therefore, in interpretation, it is necessary to distinguish what is directly observable from what represents an interpretative conclusion.

The phenomenological approach warns of the need for methodological sensitivity and openness to experience. Instead of determining meaning in advance, the researcher seeks to understand the way a particular phenomenon appears in the experience of the individual. Van Manen (2014) emphasizes the importance of drawing closer to lived experience and reflecting on the meaning it holds for the person experiencing it. In researching children's artwork, this means that interpretation should be grounded in the work itself, the context of its creation, the creative process, and, when possible, the child's own statement.

Special attention must be paid to the danger of automatically linking individual visual elements to specific psychological states. For example, the presence of a certain color, the omission of a person, a large or small figure, or a specific position of a figure in space cannot in themselves constitute sufficient evidence of a particular emotional state. Their meaning can vary depending on the child, the situation, and the subject of the artwork. For this reason, Belamarić (1987) views children's visual expression within the context of the child's mode of expression, rather than as a simple system of predefined symbols.

In this sense, the context in which the artwork is created is particularly important. It is necessary to consider the topic of the activity, the child's age and experience, the way the task was presented, relationships within the group, the materials available, and the circumstances in which the artwork was created. Observing the creative process can be just as important as analyzing the finished artwork. The way a child begins a drawing, modifies individual elements, erases, adds, or comments on what they are doing can provide information about the process of meaning-making that is not visible in the finished product.

A specific methodological challenge is presented by the relationship between verbal and visual expression. Children sometimes cannot fully verbalize what they intended to portray, while in other situations, a brief comment can significantly alter the understanding of a drawing. Therefore, conversation with the child should not serve as a simple check of a pre-established interpretation, but as an opportunity for the child to express the meanings of their own work. In this sense, the child should be viewed as an active participant in the research process, rather than merely an object of study. Qualitative research methods can provide an appropriate methodological framework for such an approach. Observation, semi-structured interviews, case study analysis, analysis of children's statements and visual materials, and phenomenologically oriented interpretation enable the investigation of experience in its complexity. Duh and Zupančič (2013) highlight the importance of the process of visual expression and the communicative dimension of artistic activity, which is particularly significant when children's artwork is viewed not merely as a final product but as part of a creative process. An important challenge is also the question of researcher subjectivity. A phenomenological researcher is not a completely neutral observer, as they bring their own experience, knowledge, and expectations into the research process; phenomenological interpretation does not imply the complete removal of the researcher's perspective. On the contrary, the researcher approaches the phenomenon from their own experiential and cognitive horizon and shapes its understanding in the encounter with the

researched phenomenon. In analyzing children's artwork, it is therefore important to distinguish between what is directly observed and the interpretation shaped by the researcher based on their own experience, artistic knowledge, and the context in which the work arose. Such an interpretation does not represent the final and only meaning of the work, but one of the possible understandings of the phenomenon. Special value is placed on researcher reflexivity, i.e., awareness of one's own position and assumptions when approaching children's visual expression.

Ultimately, the methodological value of the phenomenological approach to children's artwork stems precisely from the effort to avoid its oversimplification. A child's drawing cannot be reduced to a developmental stage, an aesthetic value, or a set of psychological symbols. Its meaning is shaped within a complex relationship between the child, their experience, visual expression, the situation, and the observer. Therefore, the interpretation of children's artwork requires caution, contextualization, openness, and dialogue with the child. Such a methodological approach enables children's artwork to be understood as a visual trace of lived experience, but without the assumption that this experience can be fully and unambiguously read from the drawing alone. It is precisely in this methodological restraint and openness to the child's perspective that one of the key values of the phenomenological approach resides.

Examples from Educational Practice

In educational practice, children's artworks can represent a valuable source of information about child development, interests, and needs. For example, after a joint field trip, children often create different depictions of the same event. While one child emphasizes natural elements, another focuses on friends, and a third focuses on activities that left a strong emotional impression. Such differences show that children do not portray objective reality, but that which is personally meaningful to them.

Artworks can be particularly valuable in working with children who find it difficult to verbalize their thoughts and feelings. In these cases, visual expression becomes an important communication channel that contributes to a more comprehensive understanding of the child.

In an educational context, children's artworks can provide valuable insight into children's interests, emotional states, and ways of understanding the world. For instance, during a project on family, children often depict different

family relationships, everyday activities, and emotional bonds. The analysis of such works can help educators and teachers better understand children's needs and experiences.

In nature-oriented projects, children often express fascination with certain phenomena, animals, or landscapes through visual expression. Their works portray not only what they observed but also what particularly touched or interested them. In this way, artwork becomes a valuable indicator of children's interests and learning processes.

Similarly, in inclusive educational environments, visual expression can represent an important communication channel for children who have difficulties with verbal expression. Phenomenological analysis of such works allows for the recognition of individual modes of expression and contributes to creating a more encouraging and sensitive educational environment.

The examples from educational practice presented in this paper include visual arts lessons conducted in primary school as part of the course Methods of Visual Arts Education, as well as visual arts activities conducted in kindergarten as part of the course Methods of Visual Arts Education in an Integrated Curriculum.

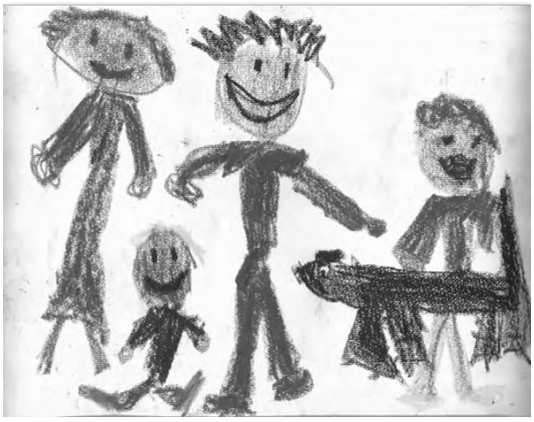
The visual art lessons were conducted with first-grade primary school pupils. First, the children drew their family, and then, during the same lesson on a second sheet, they were asked to use a 'magic wand' to turn the family into animals. Several children's artworks are presented below.

Figure 1

Artwork, girl, first grade of primary school, My Family, oil pastels



Figure 2
Artwork, boy, first grade of primary school, My Family, oil pastels



In the girl's drawing, a family consisting of four members placed on the bottom line of the paper (which functions as a ground line) appears. All figures are depicted with raised arms, spread legs, and emphasized smiles. The arrangement and posture create an impression of movement, togetherness, and cheerfulness. The drawing appears dynamic and expressive.

During the creative process, the girl works quickly, frequently shifts her focus of attention, and shows excitement while drawing. In the artwork, this can be observed in the unevenness of the visual trace: in some areas, contour lines are present; in others, there are colored areas; and in some areas, color appears without clearly defined outlines. The pressure applied with the pastel is light, leaving the surface of the paper visible beneath the applied layer of color. Such features of the artwork can be viewed as traces of the process of its creation and of the way the girl participates in the activity.

According to the features of human figure depiction, the work can be connected to the stage of intellectual realism. Figures are depicted schematically, but differences in clothing and hair color exist among them. Male family members are depicted in trousers, and female figures in skirts. Eyes and mouths are present on the faces, while the nose is omitted. Limbs are rendered with simple lines, and certain elements point to a transition between earlier and more complex forms of human figure depiction.

Particularly interesting is the spatial organization of the family. The figures are placed next to each other without large gaps, with the girl and her brother situated between the parents. In a phenomenological reading of the

work, such an arrangement can be experienced as a representation of closeness and connectedness among family members. However, the meaning of this layout cannot be unambiguously determined without talking to the child (she was not asked about the arrangement of family members in the drawing), and it is more appropriate to view it as one of the possible ways the child experiences the family world.

No single figure is prominently highlighted by size, amount of detail, or position in space. In encountering the work, an impression of balance and interconnectedness among family members emerges, but such a reading is understood as an observer's interpretation rather than a definitive conclusion about the child's experience.

In encountering the boy's drawing, an impression of energy, movement, and liveliness appears. The figures are arranged along the bottom line of the paper serving as a ground line, and facial expressions are marked by smiles. The work as a whole appears dynamic and open, evoking associations of shared activity, conversation, or play.

During the creative process, the boy exhibited pronounced physical activity. He frequently changed body positions, stood up from his chair, knelt, and communicated with children nearby. This mode of participation can be viewed as part of the context in which the work was created. In the drawing itself, this is evident in a strong visual trace, densely filled areas, and intense use of color.

In comparison with his sister's drawing, certain similarities and differences can be observed. Both works are characterized by expressiveness and dynamism of visual language, but they differ in how the human figure is shaped. The boy does not construct the body by depicting the limbs as lines; instead, he shapes it through clothing that he immediately fills with color. Hands are depicted simply, without individual fingers, while heads are formed as circular shapes with eyes marked as dots and mouths emphasized by lines. As in his sister's work, the nose is omitted. It is interesting that family members are distinguished by hairstyles and hair colors. This mode of depiction enables the recognition of individual persons within the family scene and contributes to figure individualization. Unlike his sister's work, a dog appears in this drawing as an additional member of the family scene. Since no conversation about the meaning of this motif took place during the activity, its meaning cannot be unequivocally determined. Nevertheless, its presence shows that the dog was an important part of the boy's depiction of the family world.

According to spatial features, the work can be linked to the stage of intellectual realism. Figures are placed on the ground line, and the front–behind relationship appears in the depiction of the dog, which partially overlaps the sister's figure. Such spatial organization points to the development of more complex ways of depicting spatial relationships.

Warm colors dominate the work, particularly reds and browns. Among them, the boy's figure in a blue shirt and with yellow hair stands out. This difference draws the observer's eye and emphasizes his presence within the composition. A similar pattern can be observed in figure proportions: the boy's figure is smaller than his twin sister's, although in reality they are the same height. The phenomenological approach does not interpret such differences through predefined meanings, but views them as elements of the way the family world appears in the boy's visual expression.

The paper surface is almost entirely filled with color. Contour lines are most pronounced in the heads, while other parts are shaped by thick layers of pastel. The pastel trace is strong and saturated, and the paper surface is rarely visible. This manner of working conveys a sense of decisiveness and intense engagement in the creative process.

Observing the work as a whole, an impression of connectedness and cheerfulness emerges. All family members are depicted smiling, but the meaning of these expressions cannot be reduced to unambiguous conclusions about the boy's feelings or family relationships. What can be described is the way the family appears in the work—as a set of interconnected figures organized around the central part of the composition.

Special attention is drawn to the figure of the father, who occupies a central position in the composition. His position naturally directs the observer's gaze and makes him the visual anchor of the work. The boy's figure is placed between the parents and depicted on a smaller scale than other family members. Such an arrangement can be understood as one of the possible ways the child organizes his experience of family, but its meaning remains open and cannot be determined with certainty without the boy's own statement.

Overall, the work feels strong and expressive. The dominance of warm colors, the density of the visual trace, and spatial organization create an impression of intensity and liveliness. This impression belongs to the observer's encounter with the work and represents one of the possible ways of its phenomenological understanding.

Table 1
Comparison of Family Drawings

Feature	Girl's Drawing	Boy's Drawing
General impression of the work	Cheerful, playful, and dynamic depiction	Energetic, intense, and dynamic depiction
Creative process	Works quickly, frequently shifts attention	Very active during work, frequently changes body positions and communicates with others
Visual trace	Gentler pastel application, paper remains visible in places	Strong pastel application, paper surface almost completely covered in color
Organization of figures	Four family members	Four family members and a dog
Arrangement of figures	Figures placed next to each other	Figures placed next to each other, with an emphasized central position of the father
Depiction of human figure	Body depicted by lines and clothing	Body shaped primarily by clothing and areas of color
Depiction of hands	Fingers depicted by lines	Hands depicted as circular shapes
Depiction of faces	Eyes and mouth, without nose	Eyes and mouth, without nose
Distinction between family members	Differences in clothing and hair color	Differences in clothing, hair color, and hairstyle
Ground line	Present	Present
Depiction of space	Figures placed on ground line	Ground line and front–behind relationship (dog in front of the sister)
Colors	Blue, green, yellow, orange, and neutral tones	Red and brown dominate, with blue and yellow accents
Compositional organization	Balanced arrangement of figures	Visually emphasized center of composition
Position of children	Children between parents	Boy between parents, sister on the other side
Presence of additional motifs	No additional motifs	Dog as an additional element of depiction
Expressiveness	Visible in figure movement and unevenness of the visual trace	Visible in strong coloring and the intensity of the visual trace
Common features	Smiles on faces, family on ground line, expressiveness, features of intellectual realism stage	Smiles on faces, family on ground line, expressiveness, features of intellectual realism stage

For the purposes of the study by Vidulin and Žižović (2024), art activities were conducted in a kindergarten. 'The music pedagogue selected musical works, while the art pedagogue prepared methodological instructions for third-year students of Early and Preschool Education at the Faculty of Educational Sciences in Pula, who conducted the art activity with preschool children. Children aged 3 to 7 from seven Istrian kindergartens participated.' (Vidulin & Žižović, 2024, p. 113) Art activities were focused solely on the motif of music and free expression of children's emotions without revealing the title of the composition.

For analysis, several children's works created in response to musical prompts were selected: Alfi Kabiljo's song *Let This Whole World Be* from the musical *Jalta, Jalta* (a vocal-instrumental work by a Croatian composer), an excerpt from *Dance of the Hours* from Amilcare Ponchielli's opera *La Gioconda* (an instrumental work by an Italian composer), and an excerpt from Bedřich Smetana's *Vltava* (an instrumental work by a Czech composer). (Vidulin & Žižović, 2024, p. 115)

Figure 3
Artwork, girl (6.5 yrs), tempera; musical background: Let This Whole World Be



During the visual art activity accompanied by the composition *Let This Whole World Be* from the musical *Jalta, Jalta*, the girl created a simple and clearly organized composition using tempera. The visual surface is horizontally divided

into two spatial areas that can be described in terms of the relationship between earth and air. The lower part is filled with green, while the boundary between the green area and the upper part is formed not by a straight line but by a gentle curve. This organization of space creates an impression of roundedness and spatial softness.

The green part of the work can be connected with the meadow motif appearing in the lyrics of the song. During conversation after the activity, the girl herself linked her depiction to 'a meadow from a dream'. Above the green area, red hearts and musical notes appear. Their position in the upper section of the composition establishes a relationship between earth and air, while the choice of hearts and notes connects visual expression with emotional and musical aspects of experience.

On a formal level, the contrast between green and red is particularly pronounced. This is a complementary contrast that, owing to the choice of shades and simple compositional layout, does not appear aggressive, but creates a sense of cheerfulness and lightness. Color thus serves both a formal and an expressive function, but its meaning cannot be separated from the overall context of the work.

From a phenomenological perspective, the relationship between music, text, and visual experience is particularly interesting. The girl does not merely translate musical experience into formal visual elements; she connects it with visual imagery that was meaningful to her during listening.

In this sense, we can view the artwork as an encounter between several levels of experience: sound, word, image, color, and personal experience. Music is not depicted literally, but is transformed into a visual composition featuring motifs of earth, air, hearts, and musical notes. It is precisely this transformation of experience into visual expression that represents an important starting point for the phenomenological observation of children's creativity.

It is important here not to conclude that red hearts necessarily 'mean love' solely based on their appearance. Their meaning stems from the relationship between motifs, the music listened to, song lyrics, and, most importantly, the child's own experience.

Viewed as a whole, the artwork conveys the impression of a simple, clear, and cheerful composition. Its value, however, resides not primarily in aesthetic 'purity' or harmony, but in the way the girl connects different aspects of the

experienced musical piece. Artwork thus becomes a space in which musical and verbal prompts are transformed into a personal visual statement.

Phenomenologically speaking, the most important question is not whether the work 'correctly' displays what is in the song, but how the girl transformed what she heard and experienced into her own visual language. In this, the individuality of children's experience is manifested: the same musical prompt can evoke different images, colors, movements, and ways of organizing visual space in different children.

Figure 4
Artwork, girl (6.2 yrs), tempera; musical background: Let This Whole World Be



Unlike the previously analyzed work, this artwork is marked by a firmer and more compact organization of visual elements. Shapes are more closed and spatially concentrated, with a larger number of forms appearing within a relatively small format. Such an organization creates an impression of density and reduced spatial openness. Unlike the first work, where space was divided into larger, clearly separated wholes, here visual elements converge to form a more complex compositional structure.

Mixed colors predominate in the artwork, while yellow appears as the only distinctly pure color. The relationship between pure and mixed color values creates a specific tension within the composition. Color does not appear merely as a means of shaping the surface; it also contributes to the creation of the overall character of the artwork. Compared with the first artwork, in which

pure and clearly differentiated colors contributed to a sense of openness and lightness, the color structure here is more complex and less homogeneous.

Visual expression in this work does not connect directly with motifs from the song text. There are no recognizable elements like a meadow, hearts, or notes that appeared in the first work. This does not mean, however, that the text had no influence on the child, but only that its possible connection to the musical experience does not manifest as a literal visual depiction. The child transformed the same musical prompt into a different visual response.

From a phenomenological perspective, this difference is particularly significant. Two children listened to the same composition, but their visual responses differ markedly. In the first work, musical experience is linked to song text motifs and shaped through simple spatial layout, pure colors, and recognizable symbols. In the second work, there is no direct connection to textual motifs; musical experience manifests through relationships of shape, color, density, and spatial layout.

Two children's artworks created to the same musical prompt were selected for visual analysis and comparison. Their comparison revealed marked differences in spatial organization, color and shape relationships, and the manner of transforming musical experience into visual expression. While the first work connects musical experience with song text and recognizable symbolic motifs, the second displays a more abstract visual response dominated by dense forms, complex color relationships, and a more closed spatial organization.

Table 2
Comparison of Two Children's Artworks Created to the Song Let This Whole World Be

First Work	**Second Work**
Simple and clear composition	More complex and spatially condensed composition
Space divided into ground and air	Visual elements concentrated on a small format
Clear distinction of larger spatial units	Closed and mutually approaching forms
Pure colors dominate	Mixed colors dominate
Green and red create complementary contrast	Yellow stands out as a distinct pure color
Recognizable heart and note motifs present	No directly recognizable motifs from text
Visible connection to textual content	Connection to text not directly visible
More open spatial organization	Condensed spatial organization
Visual expression feels dynamic and open	Visual expression feels compact and closed
Musical experience transformed through figurative and symbolic motifs	Musical experience transformed through abstract relationships of shape, color, and space

Figure 5
Artwork, girl (6.6 yrs), oil pastels; musical background: Dance of the Hours



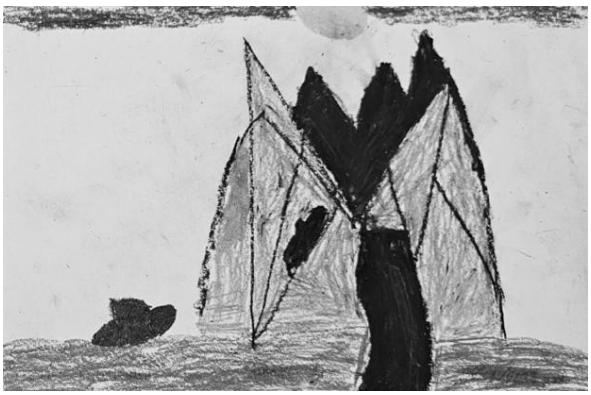
The artwork was created using the oil pastel technique. According to developmental stages of children's visual expression (Grgurić & Jakubin, 1996), the artwork can be placed within the stage of intellectual development, which is most obvious in the depiction of the human figure.

The child draws double lines for limbs, human figure details, a ground line elevated above the bottom edge of the paper, and creates an illusion of space by arranging elements across the paper.

Compositionally, the drawing encompasses the entire paper format. Circles arranged in rows from the bottom to the top edge create rhythm. Despite uniform shapes, the rhythm is not monotonous because the child creates different drawings within the circles. Each circle is a world unto itself, seemingly following individual melodic sequences and repetitions of the melody in varied forms.

The gradual ascending and descending of the melody and leaps near phrase ends manifest in a line through which the child 'dances' between, around, and through all drawn circles and figures. The child does not lift their hand from the paper, creating a continuous line in a single stroke. Coloring is harmonious without strong contrasting accents. The only color deviation is the choice of black for the line, which seems to outline the movement of a conductor's baton. The drawing conveys a harmonious and playful interplay of colors, circles, and lines.

Figure 6
Artwork, girl (6.1 yrs), oil pastels; musical background: Dance of the Hours



The visual art technique and the features of the developmental stage are the same as in the previously analyzed artwork. According to Grgurić and Jakubin (1996), the features of spatial representation can be associated with the stage of intellectual realism, as reflected in the organization of space through a ground line and a sky line. However, the way the child shapes visual space and uses visual elements differs significantly from the previous artwork.

The artwork is characterized by a strong and controlled line. Color is applied mainly within contour lines, giving the composition clarity and definition. In contrast to the previous artwork, in which circular and rounded shapes predominate, sharp geometric shapes predominate here, particularly triangles and quadrilaterals. Their relationship creates a more solid and visually pronounced structure.

Two softer, rounded shapes stand out in the composition—a sun and an unidentifiable form. Both are placed on a gentle diagonal and linked by a complementary color relationship. Their roundness and color contrast clearly differ from prevailing sharp shapes, creating internal compositional tension.

Between ground line and sky line, the child places a large, sharp shape slightly shifted left from the central axis. Element organization achieves spatial balance, and their arrangement can be described as approximating the golden ratio. As in the previous work, it is important to note that while this relationship can be observed in the finished work, we cannot assume the child consciously applied golden ratio principles.

Inside larger triangles, the child shapes smaller triangles with additional lines. Visual rhythm is achieved by repeating the same shape and integrating it into larger wholes. Green-colored triangles further contrast with black background triangles, creating an impression of spatial depth between foreground and background.

The child's visual rendering of melodic movement is particularly interesting. Repetition and alternation of triangular shapes can be interpreted as a visual response to melodic changes, including ascending and descending movements. However, as before, it cannot be asserted with certainty that a specific shape corresponds to a specific melodic phrase.

Landscape features appear—ground line, sky line, and sun. Yet the central shape between ground and sky cannot be unequivocally identified. It may resemble a mountain, building, or imagined form; this openness to interpretation is an essential aspect of children's visual expression.

From a phenomenological perspective, this work is particularly interesting for how the child shapes musical experience through geometry, rhythm, repetition, and spatial relationships. Unlike the previous work where musical experience manifests through continuous line movement and circular shapes, here it manifests through sharp forms, clearly defined areas, and controlled strokes.

Comparing the two works shows that differences in visual expression lie not only in motif selection but in how children organize their experience. The first work transforms musical experience through continuous lines, circular shapes, repetition, and variation, while the second employs geometric shapes, contour lines, spatial organization, and stronger contrasts. Both works exhibit rhythm and movement, achieved through distinct visual means.

This difference confirms that a child's visual response to music is not predetermined by musical structure alone. The same musical prompt can be experienced and expressed in diverse ways depending on individual experience, perception, movement, visual language, and meaning-making. The phenomenological perspective does not seek one-to-one links between musical elements and visual signs, but aims to understand diverse ways music experience appears in children's visual expression.

Table 3
Comparison of Two Children's Artworks Created to the Composition Dance of the Hours

First Work	Second Work
Linear expression dominates	More pronounced use of areas and geometric forms
Rounded and continuous lines	Strong and controlled contour lines
Circular shapes dominate	Triangles and quadrilaterals dominate
Circles arranged in rows	Geometric shapes organized within space between ground and sky
Rhythm created by repeating and varying circles	Rhythm created by repeating and multiplying triangular shapes
Line moves freely across entire composition	Line precisely controlled, defining areas
Harmonious coloring without strong contrasting accents	Simple coloring with pronounced black accent
Continuous line movement emphasized	Shape, structure, and spatial relationships emphasized
Melodic movement can be linked to line movement	Melodic movement can be linked to the alternation and sequencing of triangular shapes
Composition feels open and playful	Composition feels structured and solid

Two children's works created to the same musical prompt were selected for analysis and comparison. Although both works show an interest in rhythm, repetition, and melodic movement, the children shape these experiences through different visual means. In the first work, a continuous linear expression, circular shapes, and rhythm variations predominate, while in the second work, the musical experience is transformed through geometric forms, precise contour lines, and spatial organization.

Figure 7
Artwork, child (5.1 yrs), tempera; musical background: Vltava



The artwork was created using tempera. Although this technique allows for the creation of larger areas of color, the child constructs the composition primarily through lines, while areas of color appear only sporadically. The lines are drawn in different directions, creating broken, angular, and wavy structures. In some areas, the lines close into circular shapes, creating distinct areas of visual organization within the abstract composition.

The strokes are firm, strong, and expressive. Their different directions create a sense of movement across the entire surface of the paper. Compared with the previously analyzed artworks, in which rhythm and musical movement were expressed through the repetition of clearly defined shapes, here the musical prompt can be viewed through continuous line movement, changes in direction, and the intensity of the strokes.

Warm colors predominate–red, brown, and gold–while cool colors–green, blue, and purple–are present in smaller segments. The relationship between warm and cool colors contributes to the balance of the composition. The cool colors soften the intensity of the dominant red, while the gold further emphasizes the central part of the artwork.

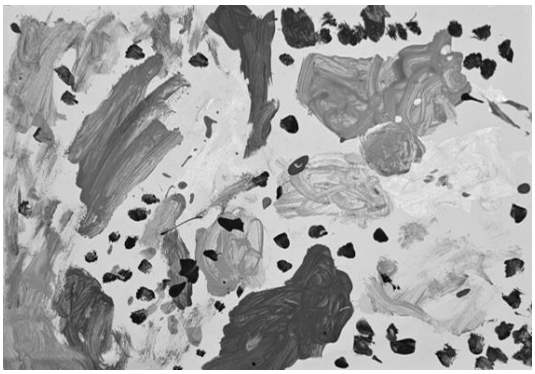
The process by which the artwork is created is also noteworthy. The child first applies red, then incorporates areas of cool colors within it, adds several lines in cool colors, and places gold at the center of the composition. Finally, the child splatters cool colors across the entire surface. This sequence of actions results in a layered surface in which individual visual elements overlap, creating an impression of depth.

The creative process itself is as important here as the final appearance of the artwork. The way the child gradually adds colors, lines, and splatters shows that the composition develops over time rather than being conceived in advance as a finished whole. Changes in the way the paint is applied can be viewed as part of the child's immediate response to the musical prompt.

From a phenomenological perspective, the possibility of linking changes in the character of visual expression to changes experienced by the child while listening to the music is particularly interesting. The initial dominance of red and strong strokes can be interpreted as a possible expression of a more intense experience, while the introduction of cool colors and changes in the direction of the lines may indicate a change in the dynamics of the visual response. However, such an interpretation is a possibility rather than a definitive explanation of the child's experience.

The artwork is characterized by strong line movement, intense color, the gradual layering of the surface, and a balance between warm and cool color relationships. It is precisely the combination of strong and expressive strokes with the gradual introduction of cool colors that allows the artwork to be viewed as a dynamic visual response to the musical prompt.

Figure 8
Artwork, child (4.7 yrs), tempera; musical background: Vltava



In contrast to the previously analyzed artwork, the child constructs this composition predominantly through areas of color. Some areas are formed with brushstrokes moving from one line to another, while others are created through circular movements of the brush. Different ways of applying paint create differences in the structure of the areas while simultaneously introducing different forms of movement within the composition.

The composition is organized around two dominant red areas that divide the surface into approximately equal left and right sections. The left side is dominated by areas created through linear brush movements, while areas formed by circular movements appear on the right. In this way, the child establishes two different forms of visual movement within a unified composition. The two dominant red areas constitute the central visual emphasis. At the same time, smaller red areas appear in the lower left and upper right sections. Their distribution helps connect different parts of the composition and establish visual balance. The repetition of red in different parts of the surface prevents the dominant areas from remaining isolated and allows them to become part of the overall compositional structure. Balance is further achieved through the relationship between warm and cool colors. Warm color accents contrast with cooler areas, while brown and red dots introduce additional

rhythmic accents. The repetition of dots and smaller color elements contributes to a sense of rhythm and connects the larger areas.

The difference between linear and circular brush movements is particularly interesting. In the left part of the composition, the movement is more defined and directed, while the circular strokes on the right create a different dynamic within the surface. In the context of the activity accompanied by music, this difference can be viewed as a possible visual response to different qualities of musical movement. However, without the child's statement, it cannot be claimed that a particular brush movement directly represents a particular musical element.

The process by which the artwork is created is particularly important here. The child uses not only different colors but also different ways of moving the brush. Visual expression is thus shaped through bodily movement, and the trace of that movement remains visible in the finished composition. An area of color is therefore not merely a painted surface, but also a record of the movement through which it was created.

The artwork is dynamic and conveys a sense of continuous yet controlled movement. Like the previous artwork, it is compositionally harmonious, but the sense of harmony is achieved through different visual means. While in the first artwork the dominant line carries movement and expressiveness, in the second, dynamism is achieved through the relationship between areas, different ways of moving the brush, the repetition of color elements, and the relationship between warm and cool colors.

Although the analysis of a work of art has its own language and conventions, whether in music or the visual arts, the experience of a work of art is neither unambiguous nor universal. The same artistic stimulus can evoke different associations, modes of perception, and forms of expression in different children. This individuality is particularly evident when comparing two children's artworks created in response to the same musical composition.

Young children and preschoolers do not need to be familiar with the terminology of visual or musical language in order to respond to a musical stimulus through visual expression. Their response may emerge through their choice of color, line, area, rhythm, movement, and spatial organization. In this sense, children's artwork should not be viewed merely as the result of a particular activity, but also as a trace of the process in which the child listens, perceives, experiences, moves, and shapes their own visual response.

The phenomenological perspective does not seek to determine in advance what a particular color, line, or form "means," but instead takes as its starting point the specific artwork, the process by which it was created, and, whenever possible, the child's own statement. In this way, it enables an understanding of the different ways in which musical experience emerges in children's visual expression.

Compared with the first artwork created in response to the same musical composition, the musical stimulus here is expressed less through a strong, expressive line and more through the relationships between areas, repetition, rhythm, and different ways of moving the brush. While in the first artwork the dominant red is gradually balanced by cool colors and gold, in this artwork color balance is created through the arrangement of larger and smaller areas of warm and cool colors.

From a phenomenological perspective, it is particularly significant that in the two artworks the same musical composition emerges as an experience that is differently perceived and differently shaped through visual expression. In the first artwork, the musical stimulus is transformed into strong, angular and wavy lines and layered applications of paint, while in the second it emerges through relationships between areas, linear and circular brush movements, and the rhythmic repetition of color accents.

Both artworks demonstrate harmonious organization, but this harmony is achieved through different visual means. The first artwork achieves its coherence through the relationship between strong lines, colors, and layering, while the second achieves balance through the arrangement of areas, the relationship between warm and cool colors, and the repetition of smaller elements.

Table 4

Comparison of Two Children's Artworks Created in Response to the Composition Vltava

First Work	**Second Work**
Line is dominant visual medium	Areas of color are the dominant visual means
Broken, jagged, and wavy lines	Areas of color created through linear and circular brush movements
Strokes are strong and expressive	Strokes vary according to brush movement mode
Warm colors predominate with small cool segments	Balance achieved through the relationship between warm and cool areas of color

First Work	Second Work
Red dominates initial layer	Two large red areas form the central visual emphasis
Gold highlights the center of the composition	Smaller red areas recur in different parts of the composition
Cool colors are gradually introduced into the composition	Brown and red dots create rhythmic accents
Layered application creates spatial depth	The relationship between areas creates spatial and compositional balance
Dynamism arises from the direction and intensity of the lines	Dynamism arises from relationships between areas and different brush movements
The musical prompt can be linked to line intensity and movement shifts	The musical prompt can be linked to rhythm, repetition, and brush movement variations
Composition feels expressive and layered	Composition feels dynamic, rhythmic, and controlled

Concluding Reflections and Directions for Future Research

The phenomenological approach to children's artwork enables a shift from viewing artwork as a finished product to understanding the experience that emerges through it. A child's drawing, painting, or other form of visual expression represents not merely the result of acquired artistic skills or a particular developmental stage, but can also be one of the ways in which the child perceives and experiences the world and shapes their relationship with it. Such an understanding stems from the phenomenological interest in lived experience and its manifestation from the perspective of the person who experiences it (Husserl, 1970; Van Manen, 2014).

In the context of children's visual expression, such an understanding can also be linked to approaches that view children's visual language as a specific form of children's expression and communication (Belamarić, 1987).

Analysis of children's artworks created alongside different musical prompts showed that the same musical stimulus can result in distinctly different visual responses. In works created to the compositions *Let This Whole World Be*, *Dance of the Hours*, and *Vltava*, children shaped the musical prompt using different visual means—line, surface, color, shape, rhythm, composition, and space. In some works, musical experience appeared through continuous line

movement and rhythmic repetition; in others, through geometric shapes and surface organization; while some children drew upon recognizable motifs connected to song text. Such diversity is not a deviation from a shared prompt, but demonstrates the individuality of children's visual response.

It is precisely in this diversity that the absence of a single predetermined visual equivalent for specific musical content is revealed. The same musical prompt can appear in different visual structures because each child experiences and reshapes it in their own way.

Merleau-Ponty (1962) understands perception as a fundamental mode of relating to the world, rather than a passive registration of it. Such a starting point enables understanding children's artwork as a personal response to the experienced world, rather than its neutral replication.

A similar individuality was observed in children's works created on the topic of family. The same task resulted in differences in the arrangement of figures, human figure depiction, color use, space organization, intensity of the visual trace, and inclusion of additional motifs.

In one work, the family group was depicted in a spatially balanced arrangement, while in another, a specific figure stood out and an additional family member—a dog—appeared. Differences should not be viewed as unambiguous indicators of feelings, relationships, or family dynamics, but as different ways the family topic appears in children's visual expression.

Such a conclusion is also important for interpreting individual visual elements. Color, line, shape, size, or figure position cannot automatically be linked to a single universal meaning. Their meaning is shaped in relation to the work as a whole, the child who created it, and the context in which it arose. Belamarić (1987) emphasizes the specificity of children's visual language, while contemporary approaches to art pedagogy also highlight the importance of the child's creative process and visual expression as a way of meaning-making.

Analyses also demonstrated the importance of observing the creative process, not just the finished artwork. The way a brush or pastel is used, the intensity and direction of strokes, the repetition and variation of shapes, the gradual application of paint, splattering, filling in areas, or leaving parts of the paper blank can be viewed as traces of the process through which the child shapes their visual response. In this sense, the finished artwork is not only a product but also a trace of a bodily, perceptual, and experiential process. Merleau-Ponty's understanding of embodiment and perception is particularly

important for such observation because it connects experience with a situated, bodily relationship to the world (Merleau-Ponty, 1962).

At the same time, analysis showed that a phenomenological approach does not mean abandoning interpretation. The researcher also enters the encounter with artwork from their own experiential and cognitive horizon. In this sense, it is possible to distinguish between what is directly observed and what appears as meaning in the observer's experience.

For example, a certain black accent can be formally described as a contrasting element, but in a phenomenological reading, it can be experienced as an element that enhances the work's dynamism. Such an interpretation is not a final meaning that the child necessarily intended to express, but one of the possible meanings appearing in the observer's encounter with the work. Phenomenological interpretation therefore requires reflexivity—awareness of one's own position and assumptions when approaching the phenomenon (Van Manen, 2014).

For this reason, limits of interpretation should be understood not as abandoning phenomenological reading, but as its essential component. The phenomenological approach enables the researcher to interpret from their own perspective what appears in the work, while remaining aware that their interpretation is not the only one possible. Including the child's voice can further expand this interpretative space.

Conversation with the child—for example, about what they depicted, how they experienced the music, or why they selected a certain shape and color—enables an encounter between adult interpretation and the child's own experience (Van Manen, 2014).

The insights gained are also significant for educational practice. If children's artwork is viewed as an expression of experience and a way of meaning-making, the adult's approach to children's creativity also changes. Instead of evaluating the artwork primarily according to criteria of accuracy, neatness, or aesthetic completeness, attention can be directed toward the creative process, the individuality of the visual response, and the meaning the child attaches to their own work.

Such an orientation is consistent with an understanding of children's visual expression as a domain in which the child actively explores, shapes, and communicates their own experience (Belamarić, 1987; Grgurić & Jakubin, 1996).

It is particularly significant that young and preschool children do not necessarily need to know technical art or music terminology to respond to artistic prompts through visual means. In analyzed works, children shaped music experience and other content using line, color, surface, shape, rhythm, movement, and spatial relationships.

This shows that visual expression can develop as a direct form of exploration and communication, while technical terminology can subsequently be used to describe and understand what the child has already accomplished through experience.

In conclusion, children's artwork can be understood as a trace of the child's encounter with the world—with what they see, hear, feel, imagine, and try to express. Its value stems not only from the final visual result, but from the process through which it arose and from the relationship between the child's experience and the observer's interpretation. The phenomenological approach does not offer a definitive key for 'reading' children's works, but invites closer looking, description, reflection, and openness to multiple possible meanings.

This is precisely where its particular value for early childhood and preschool education and for visual arts education lies. The child is viewed not merely as an object of development, but as an active creator of meaning, the subject of their own experience, and the author of their own visual expression. At the same time, adults—whether educators, teachers, or researchers—are invited to reflect on their own position and way of seeing.

Phenomenology of children's artwork can thus be understood as an encounter between children's lived experience, visual expression, and the observer's reflective experience, wherein this very encounter opens the possibility for a deeper understanding of the child and their relationship to the world.

Guidelines for Future Research

Future research should more systematically connect children's artwork, the creative process, the child's statement, and the context in which the artwork is created. Research that simultaneously analyzes the finished artwork, the documented creative process, and the conversation with the child would be particularly valuable, as it would further connect the phenomenological understanding of experience with the child's perspective.

Further studies could compare different artistic prompts, examining how the same musical, literary, visual, or movement-based prompts are transformed into diverse forms of children's visual expression. Particular attention should be paid to individual differences and the contexts in which activities take place, rather than seeking universal rules that link visual elements to predetermined meanings.

The question of researcher reflexivity also emerges as an important area for future research. There is a need to develop approaches that will simultaneously enable systematic analysis and preserve phenomenological openness to what emerges in the encounter with children's artwork. Such an approach does not eliminate the researcher's interpretation but makes their position and responsibility in the process of meaning-making visible.

In this way, the phenomenological approach to children's artwork can contribute to the development of methodologically sensitive, humanistically oriented research that respects children's individuality and voice, as well as their right to make sense of their own experience.

References

Balić-Šimrak, A. (2010). Predškolsko dijete i likovna umjetnost [Preschool child and visual arts]. *Dijete, vrtić, obitelj*, 16–17(62–63), 2–8.

Belamarić, D. (1987). *Dijete i oblik: Likovni jezik predškolske djece* [Child and form: Visual language of preschool children]. Školska knjiga.

Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji* [Evaluation as a didactic problem in art education]. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Duh, M., & Zupančič, T. (2013). Likovna apreciacija in metoda estetskega transferja [Art appreciation and the method of aesthetic transfer]. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6(4), 71–86.

Grgurić, N., & Jakubin, M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje: Metodički priručnik* [Visual arts education: Methodological manual]. Educa.

Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy* (D. Carr, Trans.). Northwestern University Press. (Original work published 1954)

Huzjak, M. (2013). Metoda analitičkoga promatranja u razvoju dječjega crteža [The method of analytical observation in the development of children's drawing]. *Croatian Journal of Education*, 15(Sp. Ed. 1), 81–98. https://doi.org/10.15516/cje.v15i0.618

Karlavaris, B. (1988). *Metodika likovnog odgoja 2* [Methods of visual arts education 2]. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 1* [Methods of visual arts education 1]. Hofbauer. Rijeka

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1945)

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.

Vidulin, S., & Žižović, B. (2024). Doživljaj umjetničke glazbe u likovnome izričaju djece predškolske dobi [The experience of art music in the visual expression of preschool children]. In S. Filipović (Ed.), *Umetnost i obrazovanje: Zbornik radova II* [Art and education: Conference proceedings II] (pp. 110–139). Akademija umetnosti u Novom Sadu, Departman likovnih i primenjenih umetnosti – Katedra za teorijske predmete.

Бреза Жижовић
Универзитет Јурја Добриле у Пули, Факултет образовних наука, Хрватска

ФЕНОМЕНОЛОГИЈА ДЕЧЈЕГ ЛИКОВНОГ СТВАРАЛАШТВА: ОД ВИЗУЕЛНОГ ЈЕЗИКА ДО АНАЛИЗЕ ЗНАЧЕЊА

Дечји ликовни рад представља сложен облик визуелног изражавања у којем се преплићу опажање, искуство, емоције, машта и комуникација. Међутим, његово разумевање често се своди на препознавање развојних карактеристика или приписивање унапред одређених значења појединачним визуелним елементима. Полазећи од феноменолошког приступа, циљ овог рада јесте разматрање могућности разумевања дечјег ликовног рада као израза искуства и начина обликовања значења. Анализирају се основне карактеристике дечјег визуелног језика – линија, облик, боја, простор и композиција – и разматра могућност њиховог повезивања са контекстом у којем је рад настао и перспективом детета као аутора. Посебна пажња посвећена је односу између опажања, описивања и тумачења, као и границама интерпретативних поступака одраслог посматрача. На основу прегледа релевантних теоријских и истраживачких сазнања, предлаже се модел феноменолошке анализе који полази од непосредног сусрета са ликовним радом, затим обухвата опис и анализу визуелног језика, контекстуализацију и укључивање перспективе детета, а завршава се аргументованим тумачењем значења. Закључује се да се дечји ликовни рад не може разумети изван односа између визуелног језика, дететовог искуства и контекста у којем рад настаје.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *дечји ликовни рад*, *феноменологија*, *визуелни језик*, *значење*, *интерпретација*.

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.089K
УДК 37.018.1:159.922.7
Прегледни научни чланак
стр. 89–102

Contemporary Parenting and Children's Social Isolation: A Systematic Literature Review

Tihana Kokanović[*]
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
Goran Lapat[*]
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
Antonija Vukašinović[*]
Kindergarten Leptir, Vrpolje, Croatia

ABSTRACT: Contemporary parenting has emerged under the influence of social, technological, and cultural changes. As a result of accelerated lifestyles, transformations in family structures, and the increasing digitalization of everyday life, traditional parenting models have undergone substantial changes, giving rise to new patterns of parent–child interaction. Consequently, parenting styles have also evolved, with intensive parenting and helicopter parenting becoming increasingly prevalent. These approaches may significantly affect the quality of children's social experiences, interpersonal relationships, and sense of belonging. The aim of this paper is to systematically review and analyze the relationship between contemporary parenting and children's social isolation based on studies retrieved from relevant scientific databases (Web of Science, Scopus, ScienceDirect, SpringerLink, and PubMed). The findings indicate that parenting styles may function both as risk and protective factors. Excessive parental control and restrictions on children's autonomy are associated with a greater risk of social isolation, whereas supportive communication and balanced technology use contribute to the development of social skills and social connectedness. Practical implications highlight the need for parent education focused on effective digital mediation and the promotion of children's autonomy. In conclusion, contemporary parenting plays a crucial role in preventing children's social isolation, with an appropriate balance between parental control and support being of central importance.

KEYWORDS: *parenting styles*, *social relationships*, *autonomy*, *sense of belonging*, *social loneliness*.

[*] tihana.kokanovic@ufzg.hr, https://orcid.org/0000-0002-4980-0194
[*] goran.lapat@ufzg.hr, https://orcid.org/0000-0002-7548-3145
[*] antonija.vukasinovic@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3564-3386

Introduction

Contemporary parenting can no longer be understood solely through the traditional dimensions of warmth, control, and demandingness. Instead, it must be examined within a broader social context characterized by digitalization, the intensification of parental roles, increasing expectations placed on families, and transformations in everyday patterns of socialization. Recent literature reviews suggest that parenting is increasingly conceptualized as a set of practices occurring simultaneously within physical and digital environments, where parental decisions shape children's exposure to media, peers, risks, and opportunities for the development of social competencies. Importantly, contemporary research no longer portrays digital parenting as a narrowly defined issue related only to monitoring screen time; rather, it is understood as an extension of parenting into the digital sphere (Choy et al., 2024).

Social isolation, in a broad sense, refers to a lack of social contacts in terms of the size, diversity, or frequency of one's social network (de Jong, van Tilburg, & Dykstra, 2006, as cited in Hards et al., 2022).

Loneliness is defined as the perceived discrepancy between actual and desired social relationships, whether in terms of quality or quantity (Perlman & Peplau, 1981, as cited in Hards et al., 2022). In the contemporary context, loneliness may arise from a combination of factors, including parenting styles, digital habits, and broader social circumstances. Systematic reviews have consistently demonstrated a strong association between social isolation and adverse mental health outcomes, particularly depression and anxiety (Loades et al., 2020).

It is important to emphasize that the relationship between parenting and social isolation is not linear but rather unfolds through a complex interaction of individual, family, and societal factors. Bronfenbrenner's ecological systems theory provides a useful framework for understanding the child within multiple layers of environmental influence. Although parents play a crucial role in shaping the child's social environment, they are not the sole determining factor. Therefore, the aim of this paper was to analyze the relationship between contemporary parenting and the social isolation of children and adolescents and to provide an overview of the risk and protective factors contributing to a better understanding of this increasingly prevalent social phenomenon. While previous reviews have mostly addressed parenting styles, digital parenting, or processes related to autonomy as separate lines of inquiry, the contribution of this paper lies in integrating these strands within a single analytical framework.

This offers a more comprehensive account of how contemporary parenting practices collectively shape children's vulnerability to and protection from social isolation.

Review Methodology

For the purposes of this review paper, a systematic search of relevant scientific databases was conducted, including Web of Science, Scopus, ScienceDirect, SpringerLink, and PubMed. The search encompassed studies published between 2020 and 2025, with the exception of selected theoretically grounded works that were included as a conceptual framework.

The following English-language keywords were used in various combinations: *parenting style*, *helicopter parenting*, *intensive parenting*, *digital parenting*, *social isolation*, *loneliness*, *children*, *adolescents*, *peer relationships*, *autonomy support*, *social competence*, *family cohesion*, and *parental mediation*.

The inclusion criteria were as follows:

1. Empirical studies, systematic reviews, meta-analyses, and umbrella reviews published in peer-reviewed journals;
2. Studies addressing parenting styles or parenting practices in relation to children's social development or loneliness;
3. Publications written in English.

The exclusion criteria included studies focusing exclusively on clinical populations, studies involving children with neurodevelopmental disorders as the primary variable of interest, and publications that had not undergone peer review.

A total of 20 studies met the established inclusion criteria and the theoretical focus of the paper and were therefore included in the final synthesis.

Parenting Styles and Children's Social Development

The reviewed literature consistently confirms that parenting style significantly shapes children's social competence and the quality of their peer relationships. The authoritative parenting style, characterized by warmth, clear expectations, and support for children's autonomy, has consistently been

identified as the most beneficial for the development of social skills, empathy, and conflict-resolution abilities. In contrast, authoritarian parenting, which is based on rigid discipline and low levels of warmth, is negatively associated with children's social competence, self-confidence, and the quality of peer relationships (Ahmed, 2025).

Neglectful parenting, characterized by low levels of both warmth and demandingness, appears to have the most detrimental impact on children's social functioning. Children raised in such family environments often report fewer friendships and lower levels of empathy toward others (Ahmed, 2025).

A study conducted by Vasiou et al. (2023) involving a sample of 1,203 Greek parents demonstrated that parenting styles should not be viewed as unidimensional categories. The authors identified a highly authoritative parenting profile characterized by high levels of authoritative traits, low levels of authoritarian characteristics, and moderate permissiveness. This profile was most strongly associated with positive socio-emotional outcomes in children.

These findings suggest that parenting is a multidimensional construct that should not be understood through mutually exclusive categories but rather as a combination of interrelated strategies that can be adapted to children's developmental needs (Vasiou et al., 2023).

Intensive and Helicopter Parenting: Risks for Autonomy and Socialization

Intensive parenting is generally described as a parenting approach characterized by continuous parental involvement, emotional availability, substantial investment of time, and persistent efforts to optimize children's development, most often on the part of mothers (Egami, 2024). Although this approach is typically motivated by concern for children's well-being and a desire to foster their abilities, recent empirical evidence suggests that intensive parenting may have both beneficial and adverse consequences.

For example, Egami (2024) found that certain components of intensive parenting attitudes influence children's prosocial behavior through specific parental practices, with effects that are not uniformly positive.

This finding supports the argument that excessive parental focus on children does not necessarily strengthen social competence and may, in some cases, limit spontaneity, autonomy, and the independent establishment of peer relationships.

Closely related to intensive parenting is the concept of helicopter parenting, defined as an excessively protective and controlling form of parental behavior. A systematic review by Bradley-Geist et al. (2022) found that most included studies reported associations between helicopter parenting and symptoms of anxiety and depression. Although the authors cautioned against drawing causal conclusions due to the scarcity of longitudinal studies, the theoretical implications remain significant.

Excessive parental control and protection may frustrate children's fundamental psychological needs for autonomy, competence, and relatedness. Such frustration is particularly relevant to social isolation.

Children who are provided with fewer opportunities to independently resolve conflicts, negotiate with peers, and cope with rejection may develop lower levels of social confidence and a greater tendency toward social withdrawal.

Similarly, the systematic review conducted by Vigdal and Brønnick (2022), which included 38 studies, confirmed that the majority of the evidence points to a direct relationship between helicopter parenting and symptoms of anxiety and depression among children and adolescents. Although the authors emphasized the need for further investigation, the theoretical implication remains clear: excessive parental control undermines children's autonomy and consequently affects the quality of their social relationships.

More recent evidence from a meta-analysis involving university student populations further supports these conclusions. Helicopter parenting was found to be negatively associated with academic self-efficacy, self-regulation, and peer attachment quality, while children of helicopter parents exhibited higher levels of social anxiety and fear of intimacy (Yilmaz et al., 2025).

A study conducted in Turkey by Alsancak-Akbulut and Kömürcü-Akik (2024) involving 457 university students demonstrated that helicopter parenting affects young adults' psychological adjustment through psychological control. The authors argued that parents who engage in intensive monitoring diminish children's autonomy, which subsequently manifests as lower life satisfaction, higher anxiety levels, and reduced capacity for establishing close social relationships.

These findings are further supported by the meta-analysis of Howard et al. (2024), which demonstrated that autonomy-thwarting parental behaviors are negatively correlated with children's sense of relatedness and social competence.

Digital Parenting and Social Isolation

One of the most relevant concepts for understanding contemporary parenting is digital parenting. According to the systematic review by Choy et al. (2024), digital parenting encompasses parental modeling of technology use, parental attitudes toward digital media, mediation strategies, and the purposes for which children use digital devices.

Their review synthesized findings from 40 studies published between 2010 and 2023 and concluded that children's digital engagement and developmental outcomes are strongly influenced by parental behavior patterns, particularly parental modeling, parenting style, and media mediation practices. Consequently, the digital environment may function as both a protective and a risk factor. On the one hand, it can facilitate the development of social connections; on the other, it may replace face-to-face interactions, reduce the quality of family communication, and hinder the development of social skills when technology use is predominantly passive or poorly regulated.

Xu and Qiao (2025), in a study involving 7,239 parents of preschool children in China, found that extensive digital screen exposure mediated negative effects on children's emotional development. However, this relationship was moderated by the quality of parent–child relationships and the strength of peer relationships. Children who reported positive peer relationships demonstrated greater resilience in managing negative emotions associated with excessive screen exposure, highlighting the protective role of social networks even in highly digitalized contexts.

The American Academy of Pediatrics (AAP, 2026) emphasized that parental approaches focusing on media content, co-use of digital technologies, and open communication contribute more effectively to children's well-being than approaches centered exclusively on limiting screen time. Supportive parenting practices characterized by dialogue, consistency, and opportunities for choice are associated with a lower likelihood of problematic internet use among children. Conversely, excessive parental interference focused solely on rule enforcement without meaningful communication may restrict children's digital experiences and encourage covert technology use, thereby increasing the risk of social isolation.

Furthermore, a study involving 502 parents of children aged 4 to 11 years (Erdogan Yayla et al., 2025) revealed that high levels of parental stress combined with low digital parenting competence were positively associated with

problematic media use among children. These findings indicate that digital parenting is not merely a matter of technological competence but also involves parents' emotional regulation capacities.

An umbrella review by Tan et al. (2024) further clarified that digital parenting comprises three key dimensions: parental mediation, parents' own technology use, and parental modeling of digital behavior. The authors concluded that children learn not only from the rules established by parents but also from parents' actual behavior. Consequently, a parent who formally restricts a child's screen time while simultaneously engaging excessively with their own digital devices sends contradictory messages. In relation to children's social isolation, these findings suggest that the issue extends beyond the amount of technology use and encompasses the broader quality of the social environment in which technology is embedded.

Autonomy, Sense of Belonging, and Protective Factors

Self-Determination Theory (SDT) provides an important framework for understanding protective factors in the relationship between parenting and children's social isolation. According to SDT, children possess three fundamental psychological needs – autonomy, competence, and relatedness – the satisfaction of which is essential for healthy motivation, psychological well-being, and social integration (Bradshaw et al., 2025).

A meta-analysis conducted by Bradshaw et al. (2025) demonstrated that parental autonomy support is consistently and positively associated with children's psychosocial well-being across diverse cultural contexts. In contrast, psychologically controlling parenting practices are consistently negatively associated with children's perceived competence and relatedness, thereby increasing vulnerability to social isolation.

A study by Chen et al. (2024), conducted among 3,109 Chinese elementary school children, found that parental autonomy support mediates the relationship between the satisfaction of basic psychological needs and children's self-concept. In turn, self-concept strongly predicts levels of social inclusion and feelings of connectedness with peers. Children who reported higher levels of perceived autonomy and competence were more likely to establish relationships beyond the family environment and were less likely to experience chronic social isolation.

Importantly, social isolation in childhood does not merely refer to an objectively limited number of social contacts but also encompasses subjective feelings of loneliness, disconnection, and insufficient belonging. This distinction is crucial because children may formally participate in school, extracurricular activities, and digital communication while still experiencing profound loneliness.

Classical developmental theories, particularly attachment theory and ecological systems theory, help explain why early family experiences are so influential. The quality of parent–child relationships shapes children's sense of security, expectations of others, and willingness to engage in broader social networks. Consequently, parenting functions as an intermediary mechanism linking social conditions to children's experiences of social connectedness.

The systematic review conducted by Loades et al. (2020), which included 80 studies, identified significant risks associated with social isolation and loneliness. The authors concluded that loneliness and social isolation increase the likelihood of depression and, to a lesser extent, anxiety, not only in the short term but also over extended periods. Particularly noteworthy is the finding that the duration of loneliness is more strongly associated with adverse mental health outcomes than its immediate intensity. Thus, social isolation should not be viewed as a temporary developmental phase but rather as a potential developmental risk with long-term consequences.

A more recent systematic review by Farrell et al. (2023) further confirmed that many children and adolescents experienced increased loneliness during the COVID-19 pandemic. Higher levels of loneliness were associated with poorer indicators of well-being, including elevated symptoms of depression and anxiety, sleep disturbances, and problematic behavioral patterns. Although the pandemic represents a unique context, these findings illustrate the sensitivity of children's psychological development to disruptions in everyday social networks. Consequently, when parenting practices, family structures, or digital habits further reduce opportunities for meaningful social interaction, the risk of persistent social isolation increases.

Roman et al. (2025), based on a systematic review of 41 recent studies examining family relationships and cohesion, emphasized that strong emotional bonds within families constitute a significant protective factor for children's psychological, academic, and social development. These findings suggest that parenting can mitigate the risk of social isolation when characterized by warmth, predictability, open communication, and support for children's relationships beyond the family. From a theoretical perspective, contemporary

parenting should therefore be understood as a dual-process phenomenon, with certain parenting practices increasing vulnerability to social isolation while others strengthen children's sense of belonging and social resilience.

Discussion

The findings of the reviewed literature indicate a strong relationship between parenting behaviors and children's experiences of social isolation. A key conclusion emerging from the evidence is that neither the mere presence nor the absence of a specific parenting style is sufficient to explain developmental outcomes. Rather, the critical factor appears to be the balance between warmth and support on the one hand and clear boundaries coupled with respect for children's autonomy on the other.

These findings are consistent with Baumrind's theoretical framework of parenting styles, which consistently identifies authoritative parenting as the optimal approach for promoting children's social and emotional development. The effectiveness of this parenting style lies precisely in its ability to balance guidance and structure with emotional support and autonomy promotion.

Particularly important are the findings concerning contemporary parenting approaches, especially intensive and helicopter parenting. Egami (2024) demonstrated that intensive parenting influences children's prosocial behavior through specific maternal practices, suggesting that not all manifestations of intensive parenting are equally beneficial or detrimental. Similarly, the systematic review by Vigdal and Brønnick (2022) highlighted the complexity of causal relationships, noting that children who exhibit signs of anxiety may elicit increased parental monitoring, thereby introducing reciprocal influences into the parent–child relationship. Future research should therefore employ longitudinal designs to enable more robust conclusions regarding causal associations between helicopter parenting and developmental outcomes.

Within the context of digitalization, the findings indicate that children's social isolation is not primarily a technological problem that can be solved simply by limiting screen time. Rather, it is fundamentally a relational issue requiring meaningful parental engagement. The AAP report (2026) and studies on parental mediation (Choy et al., 2024; Rudnova et al., 2023) consistently suggest that active, content-focused guidance and open communication are positively associated with children's social development. In contrast, passive monitoring or excessively restrictive rules imposed without dialogue may contribute to social withdrawal and isolation.

Parents who prohibit technology use without providing explanations, guidance, or alternative opportunities may deprive children of important tools for participating in digital social networks, which increasingly constitute an integral component of contemporary socialization alongside face-to-face interactions.

The practical implications of these findings are multifaceted. First, parent education initiatives should focus not only on raising awareness about the risks associated with particular parenting styles but also on developing concrete strategies for supporting children's autonomy in everyday situations, ranging from free play to peer conflict resolution. Programs that simultaneously address parental well-being, stress reduction, and emotional regulation appear to be more effective than those focusing exclusively on parenting skills (Erdogan Yayla et al., 2025).

Second, given that the negative consequences of social isolation tend to accumulate over time (Loades et al., 2020), preventive interventions should begin during early childhood and the early school years, when social competencies are still developing and can be effectively strengthened.

Third, parent education programs should incorporate digital literacy components that emphasize the distinction between restrictive and active mediation strategies while promoting constructive, content-oriented uses of digital technologies (Choy et al., 2024; Tan et al., 2024).

Several limitations of the present review should be acknowledged. Most notably, the predominance of cross-sectional studies within the reviewed literature limits the possibility of drawing causal conclusions. Furthermore, the majority of included studies were conducted in culturally specific contexts, including China, the United States, Norway, and Turkey, which may restrict the generalizability of the findings. Future reviews should incorporate evidence from Southeastern Europe and other underrepresented regions, as well as from diverse socioeconomic and cultural settings, to determine whether culturally specific patterns exist in the relationship between parenting styles and children's social isolation.

Conclusion

This paper systematically reviewed and analyzed the relationship between contemporary parenting and children's social isolation based on recent international literature. The synthesized evidence indicates that this relationship

is complex and shaped by multiple mediating factors. Parenting styles may function as either risk or protective factors depending on whether they facilitate or hinder children's autonomy, social competence, and sense of connectedness.

Excessive parental control and overprotection, particularly in the forms of intensive parenting and helicopter parenting, are consistently associated with reduced autonomy, lower-quality peer relationships, and diminished capacity for independent socialization. Conversely, authoritative parenting, characterized by warmth, predictability, open communication, and support for autonomy, emerges as the strongest protective factor against social isolation.

Within digital environments, active and content-oriented parental mediation appears to be more effective than strictly restrictive approaches, especially when grounded in dialogue and shared experiences. These findings highlight the importance of fostering children's ability to navigate both offline and online social contexts while maintaining supportive parent–child relationships.

Practical implications point to the need for comprehensive parent education programs that integrate autonomy support, digital literacy, and parental well-being. Preventing children's social isolation requires a holistic approach that situates parenting within its broader social, cultural, and digital context. Only within such a framework is it possible to identify and promote parenting practices that genuinely strengthen children's sense of security, competence, belonging, and social connectedness.

Taken together, these findings suggest that a central mechanism linking different parenting practices to children's social isolation is the degree to which needs for autonomy and relatedness are supported, regardless of whether the parenting practices take place in a family setting or in a digital context.

Compared to previous reviews, which examined parenting styles, helicopter parenting, and digital mediation as separate research constructs, the contribution of this paper is to show that these constructs are intertwined in a common underlying process, thus offering an integrative account that has not been explicitly articulated in the previous literature.

Several questions remain open for future research. Longitudinal studies are needed to clarify the directionality of the relationship between helicopter parenting and children's anxiety and social withdrawal. Comparative research involving underrepresented regions, including Southeastern Europe, would

help establish whether the patterns identified here generalize across cultural and socioeconomic contexts. Finally, future studies should examine how parenting practices in the family and digital environments interact over time and shape children's long-term social relationships.

References

Alsancak-Akbulut, C., & Kömürcü-Akik, B. (2024). Helicopter parenting, autonomy support, and young adults' psychological adjustment in Turkey: The mediating role of psychological control. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 43*(29), 24355–24364. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06107-0

Ahmed R. (2025). Parenting Styles and Their Influence on Child Development: A Critical Review of Contemporary Research. *Premier Journal of Social Science* 2:100007. https://doi.org/10.70389/PJSS.100007

American Academy of Pediatrics. (2026). Digital ecosystems, children, and adolescents: Technical report. *Pediatrics, 157*(2), e2025075321. https://doi.org/10.1542/peds.2025-075321

Bradley-Geist, J. C., et al. (2022). A systematic review of "helicopter parenting" and its relationship with anxiety and depression. *Frontiers in Psychology, 13*:872981. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872981

Bradshaw, E.L., Duineveld, J.J., Conigrave, J.H., Steward, B.A., Ferber, K.A., Joussemet, M., Parker, P.D. & Ryan, R.M. (2025). Disentangling autonomy-supportive and psychologically controlling parenting: A meta-analysis of self-determination theory's dual process model across cultures. *Am. Psychol. 80*(6):879–895. https://doi.org/10.1037/amp0001389

Chen, W., Sun, Y., & He, Y. (2024). The Relationship between Parental Autonomy Support and Children's Self-Concept in China—The Role of Basic Psychological Needs. *Behavioral Sciences, 14*(5), 415. https://doi.org/10.3390/bs14050415

Choy, Y. N., Lau, E. Y. H., & Wu, D. (2024). Digital parenting and its impact on early childhood development: A scoping review. *Education and Information Technologies, 29*, 22147–22187. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12643-w

Egami S (2024) Impact of "intensive parenting attitude" on children's social competence via maternal parenting behavior. *Frontiers in Psychology, 15*:1337531. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1337531

Erdogan Yayla, İ., Makas, S., Yıldırım, S., Dombak, K., & Çelik, E. (2025). From stress to screen: Family factors on the path to problematic media use in children aged 4–11. *Frontiers in Psychology, 16*, 1699094. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1699094

Farrell, A. H., Vitoroulis, I., Eriksson, M., & Vaillancourt, T. (2023). Loneliness and well-being in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Children, 10*(2), 279. https://doi.org/10.3390/children10020279

Hards, E., Loades, M.E., Higson-Sweeney, N., Shafran, R., Serafimova, T., Brigden, A., Reynolds, S., Crawley, E., Chatburn, E., Linney, C., McManus, M. and Borwick, C.

(2022), Loneliness and mental health in children and adolescents with pre-existing mental health problems: A rapid systematic review. Br J Clin Psychol, 61: 313–334. https://doi.org/10.1111/bjc.12331

Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2024). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *50*(12), 1780–1799. https://doi.org/10.1177/01461672231225364

Loades, M. E., et al. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *59*(11), 1218–1239.e3. https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(20)30337-3/pdf

Roman, N. V., Balogun, T. V., Butler-Kruger, L., Danga, S. D., de Lange, J. T., Human-Hendricks, A., Khaile, F. T., October, K. R., & Olabiyi, O. J. (2025). Strengthening family bonds: A systematic review of factors and interventions that enhance family cohesion. *Social Sciences, 14(*6), 371. https://doi.org/10.3390/socsci14060371

Rudnova, N., Kornienko, D., Semenov, Y., & Egorov, V. (2023). Characteristics of parental digital mediation: Predictors, strategies, and differences among children experiencing various parental mediation strategies. *Education Sciences, 13*(1), 57. https://doi.org/10.3390/educsci13010057

Tan, C. Y., Pan, Q., Tao, S., & Liang, Q. (2024). Conceptualization, measurement, predictors, outcomes, and interventions in digital parenting research: A comprehensive umbrella review. *Educational Research Review, 45*, Article 100647. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100647

Vasiou, A., Kassis, W., Krasanaki, A., Aksoy, D., Favre, C. A., & Tantaros, S. (2023). Exploring Parenting Styles Patterns and Children's Socio-Emotional Skills. *Children, 10*(7), 1126. https://doi.org/10.3390/children10071126

Vigdal, J.S., Brønnick, K.K. (2022). A Systematic Review of "Helicopter Parenting" and Its Relationship With Anxiety and Depression. *Front Psychol. 13*:872981. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872981

Xu, Y., & Qiao, L. (2025). Digital screen exposure and emotional symptoms in preschool children: Mediation by parent–child relationship and moderation by peer relationships. *Frontiers in Psychology, 16*, 1584919. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1584919

Yilmaz, E., Artan, T., Gurbanova, U., & Aliyeva, A. (2025). From the nest to the world: Helicopter parenting and challenges in young adult social integration. *Frontiers in Psychology, 16*, 1577843. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1577843

Тихана Кокановић
Универзитет у Загребу, Учитељски факултет, Хрватска
Горан Лапат
Универзитет у Загребу, Учитељски факултет, Хрватска
Антонија Вукашиновић
Предшколска установа „Лептир", Врпоље, Хрватска

САВРЕМЕНО РОДИТЕЉСТВО И СОЦИЈАЛНА ИЗОЛОВАНОСТ ДЕЦЕ: СИСТЕМАТСКИ ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Савремено родитељство развило се под утицајем друштвених, технолошких и културних промена. Убрзан начин живота, промене у породичним структурама и све израженија дигитализација свакодневице значајно су трансформисали традиционалне моделе родитељства, доводећи до нових образаца интеракције између родитеља и деце. Сходно томе, мењали су се и родитељски стилови, при чему интензивно родитељство и хеликоптер родитељство постају све заступљенији облици родитељског понашања. Овакви приступи могу значајно утицати на квалитет дечјих социјалних искустава, међуљудских односа и осећаја припадности. Циљ овог рада јесте систематски приказ и анализа односа између савременог родитељства и социјалне изолованости деце на основу студија прикупљених из релевантних научних база података (Web of Science, Scopus, ScienceDirect, SpringerLink и PubMed). Резултати указују на то да родитељски стилови могу представљати и факторе ризика и заштитне факторе. Прекомерна родитељска контрола и ограничавање дечје аутономије повезани су са већим ризиком од социјалне изолованости, док подржавајућа комуникација и уравнотежена употреба технологије доприносе развоју социјалних вештина и социјалне повезаности. Практичне импликације указују на потребу за едукацијом родитеља усмереном ка квалитетној дигиталној медијацији и подстицању дечје аутономије. Закључно, савремено родитељство има значајну улогу у превенцији социјалне изолованости деце, при чему је успостављање одговарајуће равнотеже између родитељске контроле и подршке од кључног значаја.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *родитељски стилови, социјални односи, аутономија, осећај припадности, социјална усамљеност.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.103J
УДК 37.018.1-053.2
Прегледни научни чланак
стр. 103–122

Изазови васпитања дјеце у оквирима породичних и индивидуално-развојних специфичности

Љиљана Јерковић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Миле Илић[*]
Српска академија образовања, Београд

АПСТРАКТ: Циљ рада био је идентификација најчешћих изазова у комплексном процесу васпитања дјеце у контекстима породичних и индивидуално-развојних специфичности, те указивање на потребе и могућности превладавања тих изазова.

Метатеоријском и компаративно-системском анализом и синтезом резултата теоријских проучавања и емпиријских истраживања, утврђене су три групе доминирајућих изазова породичног васпитања у оквирима: 1. породичних специфичности, 2. подизања, образовања и васпитања дјеце са посебним карактеристикама и 3. одрастања и васпитања дјеце недовољно адаптираног понашања.

Именовани су и сажето приказани кључни изазови породичног васпитања у оквиру три наведене категорије животних контекста и развојно-персоналних идентитета. Експлицирани су приступи у превладавању тих изазова.

Утврђено је да ови изазови настају као резултат међусобног дјеловања породичних, развојних и ширих друштвених околности, а њихов интензитет зависи од функционалности породице и доступности институционалне подршке. Као кључни услови за њихово успјешно превазилажење издвојени су партнерство породице и васпитно-образовних установа, рана превенција, индивидуализован приступ и континуирана друштвена подршка.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: *васпитање, изазови, нетипичне породице, дјеца са посебним карактеристикама, дјеца недовољно адаптираног понашања.*

[*] ljiljana.jerkovic@ff.unibl.org, https://orcid.org/0009-0009-5060-0470
[*] ilic50@yahoo.com

Увод

У условима савремених промјена, проширују се и продубљују изазови васпитања дјеце и младих у свим породицама, а нарочито у нетипичним породицама и у индивидуално развојним специфичностима дјеце. Одрастање, његовање и породично васпитање дјеце одвија се у све израженијим друштвеним противрјечностима. Напредак педијатрије и других грана медицине омогућује потпунију и поузданију здравствену заштиту, исхрану и хигијену дјеце и младих свих узраста. Њихово образовање и васпитање у породици и педагошким установама може се утемељивати на све развијенијим педагошким, психолошким, социолошким, дефектолошким и осталим тематски тангентним наукама и резултатима интердисциплинарних истраживања. Превладавање изазова породичног васпитања олакшавају програми међународне сарадње и солидарности, хуманитарне активности, социјално-економски пројекти и материјално-техничка подршка инклузивном образовању, настави и васпитању, едукацијски пројекти међународних, националних и локалних невладиних организација, донаторски ангажмани и слично.

Супротна су ретроградна и дехуманизацијска збивања у свијету, као што су међународна непријатељства, ратна разарања и убијања становништва (међу којима су и ученици у појединим школама), избјеглички покрети, енергетска криза, пораст броја гладних међу којима су и најмлађи. Све то отежава превазилажење сталних и нових изазова васпитања дјеце у породицама, посебно у породицама са специфичним и отежавајућим егзистенцијским околностима.

Поред противрјечних токова у савременом свијету, превенцију и превладавање изазова породичног васпитања додатно отежавају сљедеће контроверзне одреднице нашег друштвено-транзицијског контекста породичног живота и егзистенције њихових чланова:

– претходни тоталитарни политички систем није замијењен развијеном демократијом са ефикасним друштвеним установама и процедурама, већ аутократском партократијом (у којој се за власт боре политичке странке чије чланство некритички прихвата и проводи ставове лидера);

– ратом девастираном и по ниским цијенама приватизованом имовином повећано је сиромаштво већине грађана који се цјелодневно ангажују за ниске зараде, те мање времена проводе са дјецом;

– напуштен је вриједносни систем претходног друштва, а није успостављен кохерентан систем моралних вриједности нити владавина права, што би спречавало непотизам, корупцију, криминал, злоупотребу власти;

– повећање јаза између малог броја богатијих и повећања социјално-економски угрожених;

– запоставља се заједничко добро, а предност се даје личним и групним интересима.

Таква обиљежја социјалног окружења отежавају васпитање дјеце и младих у оквирима индивидуално-развојних и породичних специфичности.

Методолошки концепт проучавања

Проблем теоријског проучавања био је утврђивање кључних изазова васпитања у контекстима породичних специфичности и развојних особености дјеце са посебним карактеристикама и појединцима недовољно адаптираног понашања. *Предмет* проучавања обухватао је приказ специфичности живота, одрастања и изазова у васпитању дјеце у атипичним породицама (некомплетним, старатељским, усвојитељским, ванбрачним породицама, породицама јединчади и близанаца), утврђивање изазова у породичном васпитању дјеце са посебним карактеристикама (даровите и талентоване, хиперактивне, са препрекама у учењу и учешћу) и појединаца недовољно адаптираног понашања (агресивних, лијених, склоних крађама и лажима), те експликација дјелотворнијих приступа њиховом предупређивању и превладавању у породици и друштву.

Задаци овог проучавања су:

1. Утврдити најчешће изазове васпитања дјеце у контекстима функционисања атипичних породица и указати на потребе и могућности предупређивања и превладавања тих изазова;
2. Идентификовати изазове у породичном васпитању дјеце са посебним карактеристикама и приказати приступе у превенцији и превазилажењу таквих изазова;
3. Установити доминирајуће изазове породичног васпитања дјеце недовољно адаптираног понашања и образложити могућности превазилажења таквих изазова.

У реализацији наведених задатака проучавања кориштене су тематски релевантне научно-истраживачке методе: теоријска аналитичко-синтетичка метода, компаративна метода и метатеоријска анализа научно-теоријских радова и резултата емпиријских истраживања изазова васпитања дјеце у специфичним околностима породичног живота и педагошког дјело-

вања у атипичним породицама, у подизању дјеце са посебним карактеристикама и појединаца недовољно друштвено адаптираног понашања.

Резултати теоријског проучавања

Метатеоријски анализирајући и генерализујући тематски релевантна сазнања породичне педагогије, тангентних наука и налаза емпиријских истраживања, можемо утврдити најчешће сталне и савремене изазове васпитања дјеце и младих у породицама свих облика, па и у атипичним породицама (некомплетним, разведеним, усвојитељским, старатељским), које су снажније изложене тим изазовима. Поред тих изазова, такве породице и оне у којима одрастају дјеца посебних развојних особености (дјеца са препрекама у учењу и учешћу, тј. са тзв. посебним потребама, даровита и талентована, хиперактивна, асоцијална и пределинквентна дјеца) суочавају се са додатним изазовима у виду специфичних отежавајућих егзистенцијалних околности и проблема у подизању и васпитању потомака.

И атипичне породице суочавају се свакодневно са сталним изазовима у васпитању дјеце, а то су: развијање педагошки подстицајног сопственог животног амбијента (тј. функционалне и стабилне породице отворене за позитивне промјене), оптимално осамостаљивање дјеце и младих, рјешавање актуелних васпитно-образовних питања, успостављање партнерства са педагошким установама. Међутим, такве изазове теже ће превладавати једнородитељске и друге атипичне породице, јер се, на примјер, од самохране мајке или од самохраног оца очекује да се избори са таквим изазовима иако мора да надомјести недостатак улоге другог родитеља, не само више зарађујући за издржавање породице (и зато чешће одсуствујући из домаћинства) већ и да задовољи повећане емоционалне, заштитне, сазнајне, социјализацијске и вербално-васпитне потребе дјеце (Eurostat, 2022; Lareau, 2011; McLanahan & Sandefur, 1994).

Породице специфичних обиљежја и оне са дјецом индивидуално-развојних особености све чешће су у прилици да превазилазе и савремене изазове породичног васпитања, као што су: препознавање, предупређивање и елиминисање овисности дјеце о дигиталним технологијама и друштвеним мрежама, спречавање вршњачког насиља, јачање отпора дјеце и младих према алкохолизу и наркотицима и слично.

Поред наведених изазова, конкретни облици породице, одређених специфичности и оних са дјецом посебних карактеристика те са дјецом недовољно друштвено адаптираног понашања, принуђени су да улажу дода-

тне напоре у рјешавању сложених проблема и потешкоћа и посебних изазова у подизању и васпитању потомака, што је овде сажето експлицирано.

Ослањајући се на тематски релевантна породично-педагошка проучавања, у ову категорију разврстани су изазови савременог породичног васпитања у оквирима:

1. породичних специфичности,
2. васпитање дјеце са посебним карактеристикама и
3. васпитање дјеце недовољно адаптираног понашања.

Изазови васпитања дјеце у оквиру породичних специфичности

Изазовно је, отежано, комплексно, одговорно, па и деликатно васпитање дјеце и младих у сљедећим *породичним специфичностима*: у некомплетној породици, у новом браку, у двије породице, у условима привременог старања, васпитање дјетета без оба родитеља, подизање усвојеног дјетета, васпитање нежељеног дјетета, васпитање ванбрачног дјетета, те васпитање јединчади и близанаца у породици. Неопходна је институционална и шира друштвена подршка таквим породицама у рјешавању егзистенцијалних тешкоћа и актуелних педагошких изазова.

Новија научна проучавања показују да је у породичном васпитању битнија функционалност него структура породице, тј. да у свим случајевима не мора бити неуспјешно васпитање дјетета у непотпуној породици и да је свака комплетна породица васпитно дјелотворна (Lareau, 2011; Lynch et al., 2024; Pribesh et al., 2020; Varis, 2024). И домаћи аутори наглашавају да је за успјешно породично васпитање пресудан квалитет породичних односа, емоционална клима и васпитна компетентност родитеља, а не искључиво структура породице (Ilić, 2013; Jerković i Ilić, 2020; Trnavac i Đorđević, 2007). Ипак, отежавајуће околности породичног живота и *васпитања дјетета у некомплетној породици* су: израженији економски терет, презапосленост једног родитеља, пренаглашена емотивна везаност за њега, као и тешкоће у налажењу замјене за недостајућег родитеља. Истраживања показују да једнородитељске породице чешће функционишу у отежаним условима, који се огледају у повећаном економском оптерећењу, временским ограничењима родитеља и већем нивоу стреса (Eurostat, 2022; OECD, 2016). Презапосленост родитеља утиче на смањену укљученост у васпитање (UNICEF, 2020), док одсуство другог родитеља може довести до пренаглашене емоционалне

везаности и ограничених развојних подстицаја (Bowlby, 1982; Lamb, 2012). Поред тога, самохрани родитељи су приморани да истовремено обављају више улога, што додатно отежава васпитни процес (McLanahan & Sandefur, 1994).

Васпитање дјетета у новом браку може наилазити на неповољне околности, као што су: емоционална индиферентност новог брачног партнера према дјетету, супарништво према њему, те неравноправан третман у односу на новорођено дијете. Васпитање дјетета у реконституисаним породицама често је оптерећено специфичним изазовима. Истраживања показују да односи између дјеце и новог брачног партнера у почетку могу бити обиљежени емоционалном дистанцом и индиферентношћу (Papernow, 2013), као и повећаним нивоом конфликата и супарништва (Hetherington, 2002). Поред тога, дјеца могу перципирати неравноправан третман у односу на биолошку или новорођену дјецу (Ganong & Coleman, 2017), што додатно усложњава њихову адаптацију. Процес прилагођавања новом породичном систему често је праћен стресом и нејасноћом родитељских улога.

Неповољни су услови за *васпитање дјетета у двије породице* (растављених родитеља) супротних вриједносних оријентација и стилова васпитања, антагонистичких, а у неким случајевима и непријатељских односа. Васпитање дјетета у контексту двије породице растављених родитеља представља сложен развојни и психосоцијални процес, који је често оптерећен неповољним детерминантама. Различите вриједносне оријентације и несинхронизовани родитељски стилови васпитања могу довести до когнитивне и емоционалне конфузије код дјетета, повећавајући нивое стреса и смањујући ефективност родитељских утицаја (Hetherington, 2002; Wallerstein, 2000). Додатно, антагонистички или непријатељски интерперсонални односи међу родитељима значајно нарушавају психосоцијалну адаптацију дјетета, ометајући развој сигурних и стабилних међуљудских веза (Amato, 2000; Kelly, 2000). Емпиријски налази указују на то да хронични родитељски конфликти након развода имају директан негативан утицај на емоционално функционисање, понашање и академске исходе дјеце, што потврђује да квалитет међусобних односа родитеља представља критичну детерминанту развоја детета у овим сложеним породичним структурама (Emery, 2011).

Напуштањем дјетета или смрћу оба родитеља настају врло деликатни проблеми *васпитања дјетета без оба родитеља*. Када баба и дјед или рођаци емотивно прихвате дијете, њихова попустљивост може индуковати размаженост и несамосталност дјетета. Истраживања показују да је у домском смјештају такве дјеце углавном хладна емоционална атмосфера, про-

жета формално-службеним односима, што отежава осјећајно везивање дјеце за одрасле и социјализацију њихових индивидуалитета (Bowlby, 1982; Lionetti et al., 2015; Martínez-Usarralde et al., 2025).

Недовољна или претјерана брига за дијете *у условима привременог старања* може имати и неповољне посљедице у одрастању и васпитању дјетета, јер запостављеност или презаштићеност може отежати процес осамостаљивања и социјализације личности дјетета. Недостатак адекватне бриге може довести до запостављености, што отежава развој самосталности, самопоуздања и компетенција за социјалну интеракцију. С друге стране, прекомјерна заштита и хипербрижност могу створити зависност, смањити ефикасност механизама саморегулације и успорити процес социјализације (Lamb, 2012). И домаћи аутори наглашавају да је за оптималан развој дјетета неопходно успоставити равнотежу између емоционалне подршке, васпитног вођења и постепеног осамостаљивања, без запостављања или претјеране заштите (Ćatić, 2005; Ilić, 2010). Емпиријска истраживања показују да неуједначени стилови васпитања у периоду привремене бриге могу имати дугорочне посљедице на адаптацију дјетета, укључујући емоционалну стабилност, понашајне реакције и академске исходе (Parke & Clarke-Stewart, 2019). Слične тешкоће се могу јавити и у *васпитању усвојеног дјетета*.

Још су неповољније околности *васпитања нежељеног дјетета*, јер је оно углавном неприхваћено, запостављено, а у неким случајевима и одбачено, што може довести до дугорочних посљедица на емоционални развој, самопоуздање и социјалну адаптацију (Palacios & Brodzinsky, 2010).

Изазовно је и комплексно *васпитање ванбрачног дјетета*, поготово нежељеног ванбрачног дјетета, нарочито у малограђанским и патријархалним социјалним срединама, гдје су таква дјеца често стигматизована. Таква стигматизација може довести до осјећаја одбачености, ниже вриједности и социјалне изолованости, што негативно утиче на емоционални и социјални развој дјетета. Истраживања показују да дјеца рођена ван брака чешће одрастају у условима економске несигурности и једнородитељских породица, што додатно усложњава васпитни процес и повећава ризик од развојних потешкоћа (McLanahan & Sandefur, 1994). Поред материјалних услова, значајан изазов представља и недостатак стабилне родитељске подршке, посебно у случајевима када је један родитељ одсутан или недовољно укључен у васпитање. Ово може довести до проблема у формирању сигурне емоционалне привржености, што је кључно за развој повјерења, самопоуздања и здравих међуљудских односа (Amato, 2005). Такође, дјеца могу бити изложена конфликтима између родитеља или шире породице, што додатно нарушава њихов осјећај сигурности.

У патријархалним заједницама, друштвени притисак и осуда могу утицати и на родитеља (најчешће мајку), што се индиректно одражава на квалитет васпитања. Стрес, социјална изолација и ограничена подршка могу смањити родитељске капацитете и довести до неконзистентних васпитних стилова (Conger & Donnellan, 2007). Истовремено, дијете може развијати осјећај стида или несигурности у вези са сопственим породичним идентитетом. Међутим, уз адекватну емоционалну подршку, стабилно породично окружење и укљученост образовних и социјалних институција, ови ризици се могу значајно ублажити. Подржавајући и топао однос са родитељем, као и прихватање у широј заједници, могу допринијети развоју отпорности и здраве личности дјетета, без обзира на његов породични статус.

Презаштићеност, размаженост, преоптерећеност, егоизам и угрожена социјализација личности могући су проблеми у *васпитању јединчета у породици* (Luthar & Barkin, 2012). Идентични поступци родитеља и других чланова породице према *близанцима* углавном отежавају персонализацију, самоидентификацију, индивидуализацију и формирање дјеце као посебних аутентичних личности (Segal, 2012). У оба случаја, одсуство прилагођених васпитних стратегија и недостатак емоционалне подршке могу довести до развоја зависних или себичних образаца понашања, као и потешкоћа у успостављању здравих међуљудских односа.

Превенцију и превладавање наведених и других тешкоћа и изазова васпитања дјеце у именованим породичним специфичностима могу знатно олакшати партнерство породица и педагошких установа, инклузивно предшколско и основношколско образовање и васпитање, те снажнија друштвено-економска помоћ.

Изазови васпитања дјеце са посебним карактеристикама

Изазовно је, напорно и деликатно породично *васпитање дјеце са посебним карактеристикама*, односно васпитања даровитог и талентованог дјетета, дјетета са препрекама у учењу и учешћу или са тзв. посебним потребама), својеглавог (тврдоглавог, јогунастог) дјетета те васпитање несташног и хиперактивног дјетета.

У контексту повољне породичне атмосфере *разумијевања и подршке даровитом и талентованом дјетету*, неопходно је обезбиједити материјалне услове и подстицај за развијање његових способности, те баланс између амбиција и потреба његовог дјетињства (Renzulli, 2012; Subotnik et al., 2011).

Међутим, васпитање даровитог дјетета носи бројне специфичне изазове који захтијевају посебну пажњу и осјетљив приступ.

Један од кључних изазова односи се на асинхрони развој, односно несразмјер између когнитивних способности и емоционалне зрелости. Даровита дјеца често интелектуално напредују брже од својих вршњака, али емоционално могу остати на узрасту који не прати тај развој, што може довести до фрустрације, осјећаја неразумијевања и социјалне изолованости (Silverman, 2013). Ова неусклађеност захтијева од родитеља и наставника да пажљиво балансирају захтјеве и очекивања.

Додатни проблем представљају висока очекивања окружења, која могу довести до притиска, перфекционизма и страха од неуспјеха. Уколико се даровитост доживљава као обавеза сталног постизања изузетних резултата, дијете може развити анксиозност и смањено самопоуздање (Cross, 2011). Родитељи се често суочавају са дилемом како подржати потенцијал дјетета, а истовремено очувати његово психолошко благостање. Такође, даровита дјеца могу имати потешкоће у социјализацији, јер се њихови интереси и начин размишљања разликују од већине вршњака. Ово може довести до осјећаја усамљености или неприхваћености, посебно у срединама које не препознају и не подстичу различитости (Neihart et al., 2016). У таквим условима, важна је улога породице у развијању социјалних вјештина и осјећаја припадности.

Изазов представља и адекватно образовно усмјеравање, јер редовни школски програми често нису довољно прилагођени потребама даровитих ученика. Недостатак диференциране наставе може довести до досаде, губитка мотивације и недовољног развоја потенцијала (Subotnik et al., 2011). Због тога је неопходна сарадња родитеља са школом и стручним службама у циљу креирања подстицајног окружења. Упркос наведеним изазовима, уз разумијевање, емоционалну подршку и адекватне васпитне стратегије, даровита дјеца могу успјешно развити своје потенцијале. Кључ је у стварању равнотеже између подстицања изврсности и очувања дјетињства, као и у прихватању дјетета као цјеловите личности, а не само кроз призму његових способности.

Након *суочавања са препрекама у учењу и учешћу* (са тзв. посебним потребама), од родитеља/старатеља и осталих чланова породице очекује се да у сарадњи са специјализованим и педагошким институцијама што раније и континуирано раде са дјететом на подстицању развоја његових преосталих

психофизичких потенцијала. Међутим, васпитање дјетета са оваквим потешкоћама представља сложен и дуготрајан процес праћен бројним изазовима.

Један од основних изазова јесте рано препознавање и адекватно разумијевање природе потешкоћа, што често изазива несигурност, страх и емоционално оптерећење код родитеља. Суочавање са дијагнозом може бити праћено осјећајем беспомоћности, што утиче на квалитет родитељских одлука и васпитних поступака (Turnbull et al., 2015). Поред тога, родитељи се често сусрећу са недостатком информација и недовољном доступношћу стручне подршке, што додатно усложњава процес васпитања. Значајан изазов представља и свакодневна организација живота, јер дјеца са препрекама у учењу и учешћу често захтијевају индивидуализован приступ, додатно вријеме, стрпљење и прилагођене методе рада. Ово може довести до повећаног стреса у породици, као и до економског оптерећења због потребе за терапијама, третманима и специјализованим услугама (Kyzar et al., 2012). Такође, родитељи се суочавају са изазовима у успостављању ефикасне сарадње са образовним институцијама. Недостатак инклузивних пракси, недовољна обученост наставника и ограничени ресурси могу утицати на квалитет подршке коју дијете добија у образовном систему (Florian & Black-Hawkins, 2011). Ово може довести до осјећаја фрустрације и код родитеља и код дјетета.

Социјална димензија такође игра важну улогу, јер дјеца са оваквим потешкоћама могу бити изложена стигматизацији, одбацивању или изолацији од вршњака. То може негативно утицати на њихово самопоуздање, емоционални развој и мотивацију за учење (UNESCO, 2020). Родитељи су у таквим ситуацијама у улози кључних посредника у развијању социјалних вјештина и осјећаја прихваћености.

Упркос бројним изазовима, истраживања указују на то да рана интервенција, континуирана подршка и партнерство између породице и институција значајно доприносе побољшању исхода развоја дјетета. Топла, подржавајућа породична атмосфера, реална очекивања и досљедност у васпитним поступцима представљају кључне факторе за развој функционалних способности и социјалне интеграције дјетета (Turnbull et al., 2015).

Умјесто неодмјерене строгости, претјеране попустљивости и ината родитеља/старатеља у *васпитању својеглавог* (тврдоглавог, јогунастог) дјетета препоручује се угодна породична атмосфера, доминирајућа ненасилна комуникација, постављање дјетету одмјерених захтјева, удовољавање његовим

оправданим прохтјевима, стрпљиво и аргументовано указивање на разлоге неприхватљивих поступака дјетета. Такви приступи омогућују развој саморегулације, емпатије и социјалних компетенција дјетета, истовремено смањујући конфликтне ситуације унутар породичног окружења и подстичући конструктивну сарадњу у процесу васпитања (Baumrind, 1991; Darling & Steinberg, 1993). И аутори на нашим просторима наглашавају да досљедност, емоционална топлина, ненасилна комуникација и уважавање индивидуалних потреба дјетета представљају темељ успјешног породичног васпитања (Ćatić, 2005; Ljubetić, 2007). Слични су изазови и у васпитању *несташног дјетета*, које често испољава повећану потребу за активношћу, импулсивност и потешкоће у придржавању правила. Њихово успјешно превазилажење заснива се на досљедном постављању јасних граница, позитивном поткрепљивању прихватљивих облика понашања, ненасилној комуникацији и континуираној сарадњи породице са васпитно-образовним установама (Baumrind, 1991; Darling & Steinberg, 1993; Ljubetić, 2007).

Деликатније је васпитање *хиперактивног дјетета*, јер оно не може да задржи пажњу на било којој активности, импулсивно мијења моторичке кретње, што су углавном посљедице церебралне дисфункције, као и напете и поремећене породичне атмосфере (Barkley, 2015). Прихватањем и разумијевањем таквог дјетета, признавањем и похвалом макар дјелимично прихватљивих поступака, уз партнерство са педагошким установама и хиперактивно дијете може успјешно да заврши школовање и да се припреми за рад и живот. Стрпљивим и избалансираним васпитањем дјеце са посебним карактеристикама у функционалним и стабилним породицама отвореним за позитивне промјене, те партнерством са педагошким установама и специјализованим институцијама, може се обезбиједити оптималан психофизички развој такве дјеце (DuPaul & Stoner, 2014; Fabiano et al., 2015).

Изазови васпитања дјеце недовољно адаптираног понашања

Недоумице, дилеме, тешкоће и други изазови јављају се у породичном васпитању дјеце сљедећих облика *недовољно адаптираног понашања*: стидљивост, љеност, склоност крађи и лажима, агресивност, хвалисавост и неуротичност.

Тактичким и систематским подстицањем слободног и аутентичног исказивања дјетета у породичном окружењу, као и у ширем социјалном контексту, могуће је значајно умањити и постепено елиминисати *стидљи-*

*вос*т. Поступно укључивање дјетета у вршњачке игре, забавне активности и групне интеракције омогућује развој социјалних компетенција, вјештина међуљудске комуникације и самопоуздања (Rubin et al., 2009). Подстицањем учешћа дјетета уз емотивну подршку родитеља или старатеља, похвалом за позитивне социјалне иницијативе и моделовање адаптивног социјалног понашања, спријечавају се пренаглашена анксиозност и социјална изолација (Coplan & Arbeau, 2009). Такви приступи у функционалним породицама отвореним за позитивне промјене, у комбинацији са партнерством са васпитно-образовним установама и вршњачким групама, омогућују дјетету сигурну експресију емоција, развој самопоуздања и успјешну социјалну адаптацију.

Различити су узроци дјечијих крађа, као што су: придобијање вршњачке наклоности, емотивна компензација, наговор, инат одраслима који су га повриједили, радозналост итд. *Дјечија крађа* је понекад пролазна појава, а када је учестала може да пређе у навику. Превентивни приступи су: не скривати пред дјететом ствари, не оптуживати га унапријед за крађу, помоћи му да изабере забавне активности и хоби ради самопотврђивања, подржати га у побољшавању школског успјеха (Ilić, 2013). Ако дијете краде, не етикетирати га, не осуђивати њега, већ његово понашање, разговарати са њим отворено, уз повјерење, емотивно прихватање, емпатију и подршку (Baumrind, 1991; Bowlby, 1982). Могући мотиви дјечје крађе су: избјегавање казне релевантних одраслих (Skinner, 1953), задовољавање сујете родитеља/старатеља (Bandura, 1977), освета према антипатичним појединцима (Dodge, 1991), прикривање несигурности (Erikson, 1963), недовољно развијен морални суд (Kohlberg, 1981) и слично. Понашање код дјеце као што је крађа не треба посматрати као трајну особину личности, већ као сложен развојни и психолошки сигнал. Познати психолози (Bandura, 1977; Kohlberg, 1981; Skinner, 1953) указали су на то да је овакво понашање резултат учења, развојне фазе и социјалног окружења, а не „лошег карактера". Зато је важно да одрасли реагују на начин који укључује: разумијевање узрока понашања, јасно постављање граница, емпатију и емоционалну подршку и усмјеравање ка прихватљивим облицима понашања. Оваквим приступом не само да се смањује вјероватноћа понављања крађе, већ се и подстиче здрав морални, социјални и емоционални развој дјетета.

Истинољубивост чланова породице у конкретним ситуацијама, добри су узори *у спречавању дјечије лажи.* У елиминисању дјечије лажи родитељима/старатељима се препоручује разумијевање за тренутне неуспјехе дјетета и указивање на то да свака особа доживи и неуспјех, те исказивање

пажње, љубави и повјерења према дјетету. Међутим, васпитање дјетета које лаже носи бројне изазове који захтијевају стрпљив и промишљен приступ.

Један од основних изазова јесте разумијевање узрока лагања. Дјеца не лажу увијек из намјере да обману, већ често из страха од казне, жеље за одобравањем, избјегавања непријатности или као резултат развојне фазе у којој још увијек не разликују у потпуности машту од стварности (Talwar & Crossman, 2011). Непрепознавање ових узрока може довести до неадекватних реакција родитеља, као што су претјеране казне или етикетирање дјетета. Додатни изазов представља одржавање равнотеже између дисциплине и подршке. Престроге казне могу повећати страх и подстаћи даље лагање као механизам избјегавања посљедица, док превелика попустљивост може довести до тога да дијете не развије осјећај одговорности за своје поступке (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016). Због тога је важно примјењивати досљедне, али ненасилне васпитне стратегије које подстичу искреност. Такође, родитељи се суочавају са изазовом изградње повјерења. Уколико дијете осјети да ће бити прихваћено и када направи грешку, већа је вјероватноћа да ће говорити истину.

Насупрот томе, атмосфера неповјерења и сталне контроле може довести до прикривања истине и развоја манипулативних образаца понашања (Siegal & Peterson, 2012). Важан аспект је и развој моралног расуђивања. Дјеца постепено уче разлику између истине и лажи, као и посљедице својих поступака. Родитељи имају задатак да кроз разговор, објашњења и лични примјер помогну дјетету да развије унутрашње моралне стандарде, а не само страх од казне (Kohlberg, 1984). Упркос изазовима, истраживања показују да топао однос, отворена комуникација и моделовање искреног понашања значајно доприносе развоју истинољубивости код дјеце. Кључ је у стварању сигурног окружења у којем дијете може признати грешку без страха од одбацивања, уз јасно постављене границе и очекивања.

Главни узроци *прикривене агресије дјетета* (уништавање предмета, насилне вербалне комуникације) и *отворене агресије* (грубости према родитељима, мучење животиња, физички напади на слабију дјецу) су освета за злостављање и занемаривање од других и тежња дјетета за истицањем сопствене физичке надмоћи. Стручњаци сматрају да се агресивно понашање дјетета не може сузбијати бијесом, казнама, нити насиљем (Durrant & Ensom, 2012; Gershoff, 2002; Oladian, 2023; Sukhodolsky et al., 2024). Препоручују срдачан и повјерљив однос према дјетету, издвајање изразито насилног и по околину опасног дјетета из животне средине и његово преваспитавање. Истраживања у региону такође показују да се агресивно понашање

успјешније предупређује развијањем позитивне породичне комуникације него репресивним васпитним поступцима (Pregrad, 2010).

Најчешћи узроци *дјечијег вербалног хвалисања*, моторичког афектирања и лакрдијашко-кловновског испољавања су: осјећај запостављености и мање вриједности, прикривање слабих сопствених постигнућа, слабо самопоуздање, љубомора, недовољна емотивна прихваћеност у породици, опонашање хвалисавог родитеља/старатеља, другог члана породице или узорног појединца из вршњачке групе итд. (Hart et al., 2003). Уклањање узрока хвалисавости могуће је оптимализацијом дјечјих обавеза, игнорисањем његовог хвалисања, подстицањем афирмације у активностима за које има потенцијала, аргументованом и партнерском расправом о конкретним (његовим и туђим) примјерима хвалисања, те емотивно топлим прихватањем и разумијевањем дјетета (Kazdin, 2005).

Знакови неприлагођености нервозног дјетета су раздражљивост, плачљивост, физичка и ментална неотпорност, здравствени проблеми (главобоља, замор, несаница, често повраћање итд.). Чести узроци дјечје нервозе су: нервна осјетљивост и нестабилност, неповољна емоционална атмосфера у породици, поремећени интерперсонални односи у породици, дезинтеграцијска обиљежја психодинамике породичног живота, примјери неуротичних реакција у породици, те грешка у породичном васпитању (дебаланс контроле и допуштања, емоционално запостављање дјетета, оштре казне итд.).

Изазови породичног васпитања дјеце са посебним карактеристикама, њихова превенција и елиминисање не могу бити условљени само индивидуално-развојним специфичностима сваког дјетета и приказаним категоријалним обиљежјима већ и одредницама психодинамике и емоционане климе њиховог породичног амбијента, педагошким ефектима сарадње породице и педагошке установе и степеном подршке шире друштвене заједнице.

Закључак

Процеси и исходи породичног васпитања дјеце и младих остварују се у контекстима противрјечних токова цивилизације. Материјално-техничка, научна, културолошка и образовна достигнућа, међународна сарадња и солидарност олакшавају подизање и васпитање дјеце у свим породицама. Но, превладавање сталних и савремених изазова у заштити, његовању и васпитању потомака, нарочито у атипичним породицама, отежавају деструктивна збивања, као што су међудржавни конфликти, ратна разарања и стра-

дања дјеце, расељавања и избјеглиштва, пораст броја обољелих, гладних и осиромашених, енергетске кризе, инфлације, незапосленост и друга егзистенцијално неповољна догађања. Атипичне породице у којима одрастају дјеца са посебним карактеристикама и млади недовољно адаптираног понашања суочавају се са сталним, савременим и специфичним изазовима у васпитном дјеловању.

Установљени су најчешћи васпитни изазови у оквирима породичних и индивидуалних специфичности (у некомплетној породици, у новом браку, у двије породице, у старатељској породици, у усвојитељској породици, васпитање нежељеног дјетета, васпитање јединчади и близанаца) и указано је на могућности њиховог превазилажења.

Експлицирани су главни изазови породичног васпитања дјеце са посебним карактеристикама (даровитих и талентованих, хиперактивних, својеглавих, те дјеце са препрекама у учењу и учешћу) и расвијетљени су приступи превладавању тих изазова.

Утврђени су најфреквентнији изазови породичног васпитања дјеце недовољно адаптираног понашања (тј. лијене дјеце, дјеце која краду, дјеца која лажу, агресивне, хвалисаве и нервозне дјеце) и приказане су могућности превенције и елиминације таквог понашања.

Превладавање наведених изазова комплексније је у друштвеним транзицијама од тоталитарних ка развијеним демократијама, па је за њихово предупређивање и елиминисање неопходно континуирано ангажовање педагошких установа, надлежних медицинских, социјалних, безбједносних, васпитно-поправних, управно-правосудних институција, компетентних невладиних организација, масмедија, те потпунија друштвено-економска подршка у подизању и васпитању дјеце и младих, нарочито у оквирима породичних и индивидуално-развојних отежавајућих специфичности.

Литература

Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family, 62*(4), 1269–1287. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x

Amato, P. R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *The Future of Children, 15*(2), 75–96. https://doi.org/10.1353/foc.2005.0012

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56–95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology, 58*, 175–199. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551

Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). The social challenges of shy children: What we know and what we can do. *Canadian Journal of Psychiatry, 54*(4), 222–231. https://doi.org/10.1177/070674370905400403

Cross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children* (2nd ed.). Prufrock Press.

Ćatić, R. (2005). *Osnovi porodične pedagogije* [*Fundamentals of Family Pedagogy*]. Pedagoški fakultet u Zenici.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487–496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201–218). Erlbaum.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). Guilford Press.

Durrant, J. E., & Ensom, R. (2012). Physical punishment and child outcomes: A narrative review of prospective studies. The Lancet, *392*(10142), 2491–2492.

Emery, R. E. (2011). *Renegotiating family relationships: Divorce, child custody, and mediation* (2nd ed.). Guilford Press.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). Norton.

Eurostat (2022). *People at risk of poverty or social exclusion*. European Commission.

Fabiano, G. A., Schatz, N. K., Aloe, A. M., Chacko, A., & Chronis-Tuscano, A. (2015). A systematic review of meta-analyses of psychosocial treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review, 18*(1), 77–97. https://doi.org/10.1007/s10567-015-0178-6

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Ganong, L., & Coleman, M. (2017). *Stepfamily relationships: Development, dynamics, and interventions* (2nd ed.). Springer.

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *128*(4), 539–579. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12081081/

Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes. *Journal of Family Psychology*, *30*(4), 453–469. *https://doi.org/10.1037/fam0000191*

Hart, C. H., Newell, L. D., & Olsen, S. F. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 215–237). Blackwell.

Hetherington, E. M., & Kelly, J. (2002). *For better or for worse: Divorce reconsidered*. W. W. Norton & Company.

Ilić, M. (2013). *Porodična pedagogija* [*Family pedagogy*]. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci i Nastavnički fakultet Univerziteta „Džemal Bijedić" u Mostaru.

Jerković, Lj. i Ilić, M. (2020). Funkcionalnost porodice i moralna razvijenost učenika [Family functioning and moral development of students]. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Kosovska Mitrovica Univerziteta u Prištini, 50*(2), 275–294. https://doi.org/ 10.5937/ZRFFP50-26959

Kazdin, A. E. (2005). *Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents* (2nd ed.). Oxford University Press.

Kelly, J. B. (2000). Children's adjustment in conflicted marriage and divorce: A decade review of research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39*(8), 963–973. https://doi.org/10.1097/00004583-200008000-00009

Kyzar, K. B., Turnbull, A. P., Summers, J. A., & Gómez, V. A. (2012). The relationship of family support to family outcomes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9*(4), 258–268. https://doi.org/10.1111/jppi.12002

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: Vol. 1. The philosophy of moral development*. Harper & Row.

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. Harper & Row.

Lamb, M. E. (2012). *The role of the father in child development* (5th ed.). Wiley.

Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.

Lionetti, F., Pastore, M., & Barone, L. (2015). Attachment in institutionalized children: A review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect, 42*, 135–145. https://doi.org/10. 1016/j.chiabu.2015.02.013

Lynch, B. A., Mackie, T. I., & Sznajder, K. K. (2024). The impact of family structure on adolescent depression outcomes. *Journal of Primary Care & Community Health, 15*. https://doi.org/10.1177/21501319241291790

Luthar, S. S., & Barkin, S. H. (2012). Are affluent youth truly at risk? Vulnerability and resilience across three diverse samples. *Development and Psychopathology, 24*(2), 429–449. https://doi.org/10.1017/S0954579412000089

Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj* [*Being a Competent Parent*]. Mali profesor.

Martínez-Usarralde, M.-J., Conchell, R., Villar, M., & Pérez-Tabernero, L. (2025). The need for better attachment bonds between institutional caregivers and children in residential care: A systematic review. *Behavioral Sciences, 15*(3), 245. https://doi.org/10.3390/bs15030245

McLanahan, S., & Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single parent*. Harvard University Press.

Neihart, M., Pfeiffer, S. I., & Cross, T. L. (2016). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed.). Prufrock Press.

OECD (2016). *In it together: Why less inequality benefits all*. OECD Publishing.

Oladian, S. (2023). *The effectiveness of parent-child interaction training on behavioral problems and aggression of children with ADHD symptoms. Journal of Assessment and Research in Applied Counseling, 5*(2), 1–7. https://doi.org/10.61838/kman.jarac.5.2.1

Palacios, J., & Brodzinsky, D. M. (2010). Adoption research: Trends, topics, outcomes. *International Journal of Behavioral Development, 34*(3), 270–284. https://doi.org/10.1177/0165025409358571

Papernow, P. L. (2013). *Surviving and thriving in stepfamily relationships: What works and what doesn't*. Routledge.

Parke, R. D., & Clarke-Stewart, K. A. (2019). *The development of children* (9th ed.). Routledge.

Pregrad, J. (2010). *Prevencija nasilja u školama* [*Violence Prevention in Schools*]. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.

Pribesh, S. L., Carson, J. S., Dufur, M. J., Yue, Y., & Morgan, K. (2020). Family structure stability and transitions, parental involvement, and educational outcomes. *Social Sciences, 9*(12), 229. https://doi.org/10.3390/socsci9120229

Renzulli, J. S. (2012). *Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century*. *Gifted Child Quarterly, 56*(3), 150–159. https://doi.org/10.1177/0016986212444901

Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology, 60*, 141–171. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642

Segal, N. L. (2012). *Born together—reared apart: The landmark Minnesota twin study*. Harvard University Press.

Siegal, M., & Peterson, C. C. (2012). Children's understanding of lies and deception. *Child Development Perspectives, 6*(4), 408–413. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00266.x

Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). *Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science*. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3–54. https://doi.org/10.1177/1529100611418056

Sukhodolsky, D. G., Kalvin, C. B., & Rutten, M. R. (2024). Evidence-based psychosocial treatments for childhood irritability and aggressive behavior. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, *63*(1), 100–114. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2023.05.017

Talwar, V., & Crossman, A. (2011). From little white lies to filthy liars. *Advances in Child Development and Behavior, 40*, 139–179. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386491-8.00004-9

Trnavac, N., & Đorđević, J. (2007). *Pedagogija* [Pedagogy]. Naučna KMD.

Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2015). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (7th ed.). Pearson.

UNESCO (2020). *Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing.

UNICEF (2020). *Child well-being in Eastern Europe and Central Asia*. UNICEF.

Wallerstein, J. S., & Lewis, J. M. (2000). *The unexpected legacy of divorce: A 25 year landmark study*. Hyperion.

Varis, H., Lehtisalo, J., Jokela, M., & Mikkilä, V. (2024). Association between childhood family structure and health behaviour in adolescence. *BMC Public Health, 24*, 1774. https://doi.org/10.1186/s12889-024-17643-6

Ljiljana Jerković
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy
Mile Ilić
Serbian Academy of Education, Belgrade

CHALLENGES OF CHILD REARING WITHIN FAMILY AND INDIVIDUAL DEVELOPMENTAL SPECIFICITIES

The aim of this paper was to identify the most common challenges in the complex process of child rearing within the contexts of family and individual developmental specificities, as well as to highlight the needs and possibilities for overcoming these challenges.

Through a metatheoretical and comparative-systemic analysis, along with a synthesis of results from theoretical studies and empirical research, three groups of dominant challenges in family upbringing were identified: 1. challenges related to family specificities, 2. challenges in raising, educating, and upbringing children with special characteristics, and 3. challenges in the upbringing and development of children with insufficiently adapted behavior.

The key challenges of family upbringing within these three categories of life contexts and developmental-personal identities are named and briefly presented. Approaches to overcoming these challenges are also explicated.

It was established that these challenges arise from the interaction of family, developmental, and broader social circumstances, while their intensity depends on family functioning and the availability of institutional support. The key prerequisites for successfully overcoming these challenges include partnership between families and educational institutions, early prevention, an individualized approach, and continuous support from the wider community.

KEYWORDS: *upbringing, challenges, non-traditional families, children with special characteristics, children with insufficiently adapted behavior.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.123K
УДК 159.922.73
Прегледни научни чланак
стр. 123–150

Однос афективне везаности, анксиозности, депресивности и страха од пропуштања у породичном систему

Милица Контић[*]
Државни универзитет у Новом Пазару

АПСТРАКТ: Главни циљ рада јесте теоријска анализа концепата афективне везаности, анксиозности, депресивности и страха од пропуштања, сагледавање ових концепата, као и разумевање њиховог међусобног односа у оквиру породичног система. Везаност јесте посебан систем понашања који се дефинише као тражење и одржавање близине са другом јединком. Постоје један сигуран и три несигурна обрасца/стила, а то су избегавајући, амбивалентни и дезорганизовани. Породица је систем у коме се уче одређена понашања. Од адекватног и правовременог реаговања родитеља на потребе детета зависи какав стил ће формирати. Неадекватна афективна веза може довести до настанка непријатних емоционалних стања. Сигурна афективна везаност је повезана са бољом емоционалном регулацијом. Наглашава се улога различитих стилова у настанку страха од пропуштања. Страх од пропуштања је повезан са негативним емоционалним искуствима, као што су анксиозност, депресивност, низак ниво самопоуздања, неугодни физички симптоми и слично. Практична импликација рада је усмерена на подизање свести о важности спречавања настанка или ублажавања већ постојећих тешкоћа менталног здравља и да је породични систем важан, како за развој сигурног стила афективне везаности, тако и за то каква ће понашања дете усвојити и како ће реаговати у различитим ситуацијама.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *стилови афективне везаности, анксиозност, депресивност, страх од пропуштања.*

Увод

Породични систем је примарно окружење за развој механизама суочавања са стресом и регулације емоција, кроз стилове афективне везаности. Без сигурне базе, од детињства појединац остаје ускраћен за емоционалну

[*] mkontic@np.ac.rs, https://orcid.org/0009-0003-7670-2906

стабилност и адекватну способност регулације стреса. Овај рани недостатак сигурне базе слаби способност суочавања са изазовима, што потенцијално води ка развоју анксиозности и депресивности. У савременом добу, ово се рефлектује и на понашање у дигиталном простору. Услед недостатка породичне сигурне базе, особа уточиште проналази у виртуелном окружењу, где тежња за припадањем и екстерном валидацијом може произвести страх од пропуштања. Појединац постаје преокупиран онлајн светом, где социјална искљученост активира базичну несигурност. Тако настаје зачарани круг породичних дефицита, анксиозности, депресивности и страха од пропуштања.

Мотивација за рад проистиче из потребе да се обједине научни налази и структурише теоријски оквир који објашњава релације породичне динамике и савремених психопатолошких феномена. Анализа страха од пропуштања у савременом добу, немогућа је без уважавања базичне афективне везаности и стабилности породичног система. Научни допринос рада је у критичкој синтези наизглед удаљених концепата: анксиозности, депресивности, и дигиталног феномена ФОМО. Рад пружа нову перспективу на комплексан однос стилова афективне везаности, интернализованих симптома (анксиозности и депресивности) и страха од пропуштања. Циљ је подизање свести о важности превенције и креирања правовремених интервенција у оквиру менталног здравља младих, са фокусом на ублажавање анксиозности, депресивности и страха од пропуштања. Тиме се поставља основа за будућа емпиријска истраживања и практичну примену у развојној и клиничкој психологији, као и сродним дисциплинама.

Афективна везаност

Према теорији афективне везаности, коју је утемељио психоаналитичар Џон Болби, потреба за контактом је једна од основних потреба, а дете током прве две године развија везаност за примарног старатеља (најчешће мајку).

Везаност је посебан систем понашања дефинисан као тражење и одржавање близине са другом јединком, који се састоји из шест елемената: плач, осмех, ненутритивно сисање, привијање, праћење и дозивање. Болби је ове компоненте поделио на сигнале – чија је функција да доведу мајку у близину детета, а то су осмех, плач и дозивање, и понашања приступања, чија је функција да доведу дете у близину мајке – то су сисање, привијање, праћење (Mirić i Dimitrijević, 2006). На основу свакодневних искустава са старатељем, дете формира унутрашњи радни модел (УРМ), као једну когнитивно-афективну структуру. Поред биолошке предиспозиције, на формирање везе утичу и услови у којима дете живи (Bowlby, 1969). Формира се модел себе који се односи на процену сопствене вредности у односима са другима, као и модел других који се односи на процену респонзивности

значајних особа. Ове структуре су комплементарне (Čačić, 2010; Stefanović-Stanojević, 2002). Унутрашњи радни модел треба да садржи више репрезентација које одражавају непосредна искуства са фигуром афективног везивања, али и појмове о себи изведене из њих (Bowlby, 1973). Модел пружа информације о особи за коју се појединац везује, њеној доступности и вероватноћи реаговања на покушаје приступања. Унутрашњи радни модел (УРМ) је трајни капитал особе, стабилан и отпоран на промене током времена, утиче на касније релације и има улогу у успостављању партнерских односа. Међутим, ови модели нису апсолутно непроменљиви.

Поједина истраживања (Baldwin & Fehr, 1995; Collins & Read, 1990), у којима су субјекти праћени од једне недеље до четири године, уз примену различитих инструмената, од тестова принудног избора до тестова вишеструког избора, утврђују да је до промена у обрасцу афективне везаности дошло код једног од четири субјекта. Резултати указују на стабилност образаца афективне везаности, уз напомену да нису сви инструменти једнако поуздани. Обрасци добијени ААИ техником су стабилнији од самоизвештаја (Scharfe & Bartholomew, 1994). Ејнсворт (Ainsworth, 1978, 1989; Ainsworth & Eichberg, 1989, 1991, prema: Stefanović-Stanojević, 2005) је кроз експерименталну ситуацију „Страна ситуација" класификовала индивидуалне разлике на основу квалитета унутрашњих радних модела.

Дефинисан је сигурни образац афективне везаности (позитиван модел себе и других) и три несигурна обрасца: избегавајући (позитиван модел себе и негативан модел других), амбивалентни (негативан модел себе и позитиван модел других) и дезорганизовани (негативан модел себе и негативан модел других). Утврђено је да су деца са сигурним обрасцем при одласку мајке била узнемирена, а при повратку су се смиривала. Деца са одбацујућим афективним обрасцем нису реаговала ни на одлазак ни на долазак мајке. Деца са амбивалентним обрасцем су била узнемирена одласком мајке, а при њеном повратку су испољавала противречна осећања, истовремено тражећи њену љубав и реагујући љутњом на одлазак. Мејн и Соломон (Main & Solomon, 1986) издвајају четврти, малопре поменути образац – дезорганизована/дезоријентисана афективна везаност (Hesse & Main, 2000). Овај тип карактерише одсуство кохерентне организације понашања. Ова деца испољавају противречна понашања, где се привидно мирна и преокупирана игром – одједном разбесне. Болби (Bowlby, prema: Mirić i Dimitrijević, 2006) указује на четири фазе у раном везивању:

1. *Оријентација и сигнали без дискриминације особе* (траје до 8–12. недеље дететовог развоја) – Беба препознаје особе првенствено путем аудитивних стимулуса, али када се појави у њеном видном пољу, усмерава поглед

ка њој и кратко је прати погледом. Може да хвата, да се осмехује и гуче. Престаје да плаче када чује људски глас или види лице, а све наведено повећава вероватноћу задржавања одрасле особе у близини. Учесталост ових облика понашања се повећава након 12. недеље;

2. *Оријентација и сигнали усмерени ка једној или више дискриминисаних особа* (до узраста од 6 месеци) – Понашања карактеристична за прву фазу сада се учесталије усмеревају према мајци;

3. *Одржавање близине са дискриминисаном особом путем локомоције и сигнала* (од 6/7. месеца до 3. године) – Дете користи локомоцију – првобитно пузање, а затим ходање, ради приближавања мајци, која постаје база сигурности за истраживање околине. Јавља се опрезност према непознатим лицима;

4. *Успостављање циљем коригованог партнерства* – Близина са фигуром везаности одржава се средствима циљем коригованог система понашања који користи когнитивне мапе. Дете постаје свесно осећања и мотива своје мајке, па интеракција са њом постаје комплекснија.

Према Фонагију (Fonagy, 2000, prema: Mirić i Dimitrijević, 2006), родитељи деце са сигурним обрасцем афективне везаности њихово понашање доживљавају као смислено и циљно усмерено. Аутор ово илуструје ставом: „Мој родитељ мисли о мени као о мислећем, дакле ја постојим као мислилац".

Развој *Интервјуа за процену афективног везивања одраслих* (*Adult Attachment Interview*; AAI; George et al., 1985; Main & Goldwyn, 1984; prema: Cassidy, 1994) ауторке Мејн и сарадника (Main et al., 1985) омогућио је емпиријску евалуацију и разумевање унутрашњих радних модела у зрелом добу. Овај полуструктурисани клинички интервју дизајниран је тако да кроз серију циљаних питања подстакне испитанике на рефлексију о раним искуствима са фигурама афективне везаности из периода детињства. На основу овога особа се може сврстати у једну од четири категорије афективне везаности, а то су: сиурни, преокупирани, одбацујући и дезоријентисани/деозорганизовани тип.

У адолесценцији, аутори (Grotevant & Cooper, 1986; Steinberg, 1990) издвајају два кључна појма: *Потребу за постојањем сигурне базе* и *Сепарациони протест*. Током развоја аутономије, доступност фигуре афективног везивања представља фактор успешног развоја. Млади настоје да остваре независност, али се код преплављујућих захтева враћају родитељима по подршку. Адолесценти са аутономијом углавном имају квалитетан однос са родитељима и осећају се сигурно током истраживања, јер знају да су им родитељи доступни и спремни помоћи (Weiss, 1982). Са друге стране, сепара-

циони протест добија нову димензију услед развоја когнитивних и социоемоционалних способности (Allen & Land, 1999). То подразумева боље разумевање и прихватање сепарације, што делом произилази из развоја формалних операција и апстрактног мишљења, који адолесцентима омогућавају схватање коначних облика сепарације, попут губитка блиске особе.

Формирање партнерских односа и афективна везаност (*attachment*) припадају истом бихејвиоралном систему. Аутори који заступају теорију афективног везивања (Shaver & Hazan, 1987) сматрају да су партнерске везе засноване на унутрашњим радним моделима формираним у детињству. Бартоломев (Bartholomew, 1993) је формулисала четворокатегоријални модел везаности, изведен из Болбијеве претпоставке о два типа унутрашњих радних модела: модела себе и модела других.

Факторском анализом издвојене су димензије одбацивања и анксиозности, чијим укрштањем са унутрашњим радним моделима настају четири типа партнерске афективне везаности: *сигурни, преокупирани, повлачући* и *бојажљиви стил*. *Сигурни стил* карактерише позитиван модел себе и других, уз ниске нивое анксиозности и избегавања, што омогућује грађење отвореног односа. Избегавајући стил одликују одбрамбено позитиван модел себе и негативан модел других (ниска анксиозност и високо избегавање). Услед раних искустава, ове особе верују да ће их други изневерити, па су им везе површне и краткотрајне. *Преокупирани стил* карактерише негативан модел себе и позитиван модел других (висока анксиозност и ниско избегавање). Ове појединце одликује осећај мање вредности, инвестирају много у односе очекујући да партнер надомести њихову несигурност, а њихове везе имају симбиотски карактер. *Плашљиви (бојажљиви) стил* карактерише негативан модел себе и других (висока анксиозност и високо избегавање), уз зависност од других, ради потврде сопствене вредности. Истовремено избегавају блискост, да би спречиле бол од губитка и одбацивања, па су им везе нестабилне. Овај модел је применљив на партнерске, вршњачке и породичне односе (према Stefanović-Stanojević, 2004).

У последње време, истраживачи који се баве проучавањем афективног везивања су се преусмерили са односа родитељ – дете на целокупно породично окружење и цео контекст у ком дете одраста (Thompson, 2000; Waters & Cummings, 2000). Пажња се усмерава на високоризичне породице, погођене сиромаштвом, лошим социо-економским статусом, маргинализацијом, насиљем, алкохолизмом или психичким обољењем чланова. Зато је усвојене обрасце афективне везаности важно сагледати у оквиру породичног система, где фокус истраживања обухвата све његове чланове, а не само дете.

Анксиозност

Анксиозност је нормална људска емоција и реакција на опасност, важна за очување интегритета организма (Boričević-Maršanić, 2013). Као неугодно емоционално стање стрепње, страха и забринутости, она упозорава и припрема појединца на потенцијално стресну или опасну ситуацију (Barlow, 2002). Њу карактеришу непријатни осећаји страха и стрепње (Davison et al., 1999). Разликују се два типа анксиозности: физиолошка – која има адаптивну функцију на нове или угрожавајуће ситуације и може мотивисати индивидуу на продуктивно понашање, и патолошка – која се јавља без стварног спољашњег објекта опасности. Код анксиозности је објекат непознат и стање траје дуго и хроничног је тока, док страх има познат објекат, опасност долази споља, траје кратко и има акутан ток (Begić, 2016). Анксиозност се посматра и као црта личности, која означава општу склоност особе да анксиозно реагује, омогућујући предвиђање будућих симптома (Taylor, 1995). Поред тога, она може бити и пролазно, ситуационо стање изазвано тренутним неповољним околности, које карактерише свесни осећај напетости и страха.

Анксиозни поремећаји су најзаступљенији у дечјем и адолесцентском периоду (Dodig-Ćurković i sar., 2013). Процењује се да од њих пати између 6 и 8% деце и адолесцената (Costella, 1989; Kashani & Orvaschel, 1998; McGee et al., 1990; prema: Davison et al., 1999). Фактори попут породичних конфликата, неадекватне комуникације, доживљаја одбацивања од стране родитеља често су у основи настанка психичких поремећаја. Међутим, деца која изразе ова осећања и поделе их са другима, имају мање соматских тегоба од деце која их потискују. Када стрес настаје услед конфликта са родитељима који су мање емотивно доступни, смањује се могућност тражења помоћи и адекватног суочавања, што појачава телесне симптоме (Vulić-Prtorić i Galić, 2004).

Међу ризичним варијаблама издваја се *пол.* Анксиозни поремећаји су чешћи код девојчица након шесте године, а однос између девојчица и дечака износи 2 : 1 (Boričević-Maršanić, 2013). Специфичне фобије, посттраумат-ски стресни поремећај (ПТСП) и панични поремећај чешћи су код девојчица (Asbahr, 2004). Опсесивно-компулзивни поремећај (ОКП) се чешће јавља код дечака. Најређе се јављају симптоми опсесивно-компулзивног поремећаја, код око 1,9% деце, и панични поремећаји, код око 0,7% (Vulić-Prtorić i Cifrek-Kolarić, 2011). Генерализовани анксиозни поремећај, опсесивно-компулзивни поремећај и специфичне фобије јављају се са сличном учесталошћу у детињству и адолесценцији, док код адолесцената чешће наступају социјална фобија и панични поремећај (Boričević-Maršanić, 2013).

Родитељска понашања која укључују негативну афективност, одбацивање, висок ниво контроле и презаштићивање повезани су са настанком анксиозних поремећаја код деце. Родитељи са анксиозним поремећајима и њихова деца користе избегавање као стратегију решавања проблема, па тако награђују ово понашање код деце. Претерано заштићивање деце сматра се ризиком за настанак анксиозних поремећаја, али не и депресије, док одбијање од стране родитеља има супротан учинак. Трауматски догађаји такође могу иницирати анксиозне поремећаје. Студија која је проучавала везу између губитка родитеља пре 17 година и анксиозности код женских близанаца показала је да раздвојеност од родитеља повећава ризик за развој генерализованог анксиозног поремећаја – ГАП (Beesdo et al., 2009).

Уважавајући наведене емпиријске налазе, постаје очигледно да се етиологија анксиозних манифестација не може посматрати изоловано од примарних релационих искустава унутар породичног система. Дисфункционални обрасци понашања, који се огледају кроз родитељско одбацивање, претерану заштиту или рану сепарацију и раздвојеност детета од родитеља, директно онемогућавају формирање стабилне и сигурне базе. Када породично окружење не пружа извор сигурности, појединац остаје ускраћен за адекватне унутрашње капацитете за регулацију непријатног афекта. Спој родитељског одбијања и претеране контроле ствара перцепцију спољашњег света као суштински опасног места, чиме се унутрашња несигурност може преточити у клинички видљиве форме анксиозности, социјалне фобије или паничне манифестације током одрастања.

Депресивност

Депресивност је емоционално стање праћено осећајем туге, нерасположења, жалости и утучености, неуспеха при постизању важног циља (Vulić-Prtorić, 2004). Депресија је озбиљан поремећај расположења који утиче на физички, емотивни и социјално-когнитивни развој деце и адолесцената, а карактеришу је туга и губитак интересовања или задовољства (Clark et al., 2012).

Главни симптоми код деце и адолесцената обухватају тужно расположење, раздражљивост, осећај безвредности и кривице, проблеме са сном, губитак тежине, суицидалне мисли и повлачење из друштва. Поменути симптоми потребно је да трају најмање две недеље како би се могла поставити дијагноза депресије. ДСМ–5 доноси две специфичности код деце у поређењу са одраслима: чешћу раздражљивост уместо директне туге и неуспех у достизању очекиваног раста уместо губитка тежине (American Psychiatric Assosiation, 2013). Код деце се депресија манифестује кроз претерану активност и

агресивно понашање, а код адолесцената кроз негативизам, антисоцијално понашање и осећај несхваћености (Wenar & Arbanas, 2003).

Фактори ризика за развој депресије сврставају се у три групе: биолошки – депресија у породици, пол, хормонске промене током пубертета, проблеми са спавањем или исхраном; психолошки – несигурна или дезорганизована привржености, самосвест, негативни стил мишљења или самопроцене; средински фактори – трауме, родитељски конфликти, лоши односи са браћом и сестрама или са вршњацима, низак социоекономски статус (Brenning et al., 2011; Clark et al., 2012). Деца из породица са афективним поремећајима имају значајно виши степен депресивности у односу на децу из породица без ових поремећаја (Kovacs et al., 1997). Истраживања указују на то да су интеракције у породицама деце са депресијом знатно више конфликтне и непријатељске (Alloy et al., 2006), као и да родитељи бурније реагују на неуспех него на успех своје деце (Cole & Rehm, 1986). Деца су често уплетена у родитељске сукобе (Jenkins et al., 1989) и осећају одговорност за њих, нарочито ако је садржај конфликта везан за децу (Lindahl & Malik, 1999). Непријатељство, одбацивање, груба дисциплина и психолошка контрола, посебно мајки, значајни су предиктори депресивности адолесцената (Dadds et al., 1992; Eberhart & Hammen, 2006; Kim et al., 2008; Patton et al., 2001; Sheeber et al., 2007; Vučenović, 2009). Блат и Зуроф (Blatt & Zuroff, 1992) истичу да депресији више доприноси перцепција да родитељи нису брижни и подржавајући, него њихова строгоћа. Анксиозност и депресивност се разликују као симптоми, синдроми и поремећаји. Као симптоми, оне су емоционалне, когнитивне и бихејвиоралне карактеристике у свакодневном животу, без потврђеног узрока. Као синдром, представљају групу удружених симптома, без јасног етиолошког модела. Синдром се често дефинише на основу факторске или кластер анализе симптома, а пример су различити типови анксиозности, као што је сепарацијска анксиозност. Као поремећаји, оне поред кластера симптома подразумевају јасну етиологију и дијагностичке критеријуме (Vulić-Prtorić i Sorić, 2001; prema: Miščević, 2007).

Сви ови наведени подаци показују да дисфункционални родитељски поступци, одбацивање и груба дисциплина могу спречити развој сигурне базе у породици. Када адолесцент због таквих недостатака развије несигурну афективну везаност, он лакше доживљава осећај безвредности и кривице. На тај начин, породични проблеми постају основа из које се касније развијају главни симптоми депресивности, као што су тужно расположење, губитак интересовања и социјално повлачење. Ови кластери симптома – хронична напетост, социјално повлачење и туга – директно се надовезују на

поменуте дефиците у породичном систему. Недостатак сигурне базе у оквиру афективне везаности онемогућава деци и адолесцентима да адекватно регулишу оваква стања. Самим тим, унутрашња породична несигурност делује као заједнички именитељ који појачава и анксиозност и депресивност, претварајући их у клинички видљиве поремећаје.

Страх од пропуштања

Ерциш и сарадници (Erciş et al., 2021) дефинишу страх од пропуштања (ФОМО) као анксиозност насталу на снову сазнања о фантастичним искуствима која други људи могу да имају. Феномен страха од пропуштања се састоји од два кључна процеса, а то су осећај пропуштања код појединца, а потом и компулзивно понашање како би се одржале друштвене везе. Друштвени аспект се може повезати са потребом за припадањем и формирањем стабилних међуљудских односа (La Guardia, 2008, према Gupta & Sharma, 2021). У литератури се наводе афективна и когнитивна компонента страха од пропуштања (Browne et al., 2018). Афективна компонента углавном описује емоционално искуство негативне природе, покренуто анксиозношћу, страхом, кајањем, завишћу. Когнитивна компонента обухвата социјално поређење и контрафактуалне мисли. Социјално поређење се односи на несклад између сопствених доживљаја и доживљаја других особа из окружења, док се контрафактуалне мисли односе на несклад између постојећих и могућих искустава појединца. Аутори Текајак и Акпинар (Tekayak & Akpınar, 2017) наводе четири симптома страха од пропуштања: (1) Осећај анксиозности и нервозе услед немогућности приступа друштвеним мрежама или пријатељима на њима; (2) Континуирано праћење дељења садржаја и интеракција на мрежама; (3) Потреба за враћањем на последње прегледано место на мрежама, услед немогућности да се мрежама приступи; (4) Осећај напетости при немогућности приступа мрежама, који нестаје или се смањује након приступања.

Страх од пропуштања се углавном везује за дигитални контекст (Blackwell et al., 2017; Elhai et al., 2016; Przybylski et al., 2013). На основу тога што друштвене мреже обезбеђују доступност великом броју информација, код особа се може јавити страх од пропуштања. Па тако, корисници друштвених мрежа који имају високе нивое страха од пропуштања су склонији томе да више времена проводе на тим мрежама и оне чешће развијају симптоме депресије и непријатних емоција (Baker et al., 2016.), несанице, компулзивне употребе друштвених медија и поремећаја исхране (Beyens et al., 2016), имају ниске нивое задовољства животом, компетенције и личне повезаности са другима (Elhai et al, 2016), емоционалне напетости (James et

al., 2017; Lai et al., 2016, prema: Dhir et al., 2018), погоршање телесне као и менталне добробити (Alt, 2015), депресивне и тескобне осећаје (Oberst et al., 2017), проблеме у регулисању употребе мобилних телефона и емоционалне контроле (Wolniewicz et al., 2018), као и неадекватан сан и лош квалитет сна (Adams et al., 2016). Централна особина страха од пропуштања јесте тескоба (Beyens et al., 2016) па се овај феномен може сматрати обликом друштвене анксиозности (Classen et al., 2020). Аутори Дир и сарадници (Dhir et al., 2018) су у свом истраживању, применом анализе медијације, дошли до налаза да компулзивна употреба друштвених мрежа има медијацијски утицај на однос између страха од пропуштања и исцрпљености као последице прекомерне употребе друштвених мрежа.

Пшибилски и сарадници (Przybylski et al., 2013) утврдили су да је страх од пропуштања израженији уколико су базичне психолошке потребе за компетенцијом, аутономијом и друштвеном повезаношћу мање задовољене. Карадаг и Акчинар (Karadağ & Akçınar, 2019) наводе да особе које су искусиле страх од пропуштања имају психолошке трауме из прошлости или склоност ка израженој контроли. Појединци са високим нивоом страха од пропуштања могу се осећати анксиозно и нервозно због немогућности праћења активности својих пријатеља на друштвеним мрежама (Tekayak & Akpınar, 2017). Повећана употреба друштвених мрежа може резултирати умереном депресијом и дисфоријом (Blease, 2015; Pantic et al., 2012, prema: Baker et al., 2016). Код адолесцената са високим нивоом ФОМО-а може се повећати број емоционалних симптома услед осећаја неприпадности и пропуштања заједничких доживљаја (Oberst et al., 2017), али и као последица замора од употребе друштвених мрежа (Dhir et al., 2018). Такође, ФОМО негативно утиче на здраве обрасце спавања (Milyavskaya et al., 2018). Ово истраживање показује да су студенти при промени средине (полазак на факултет) чешће доживљавали страх од пропуштања током викенда, као и на крају првог семестра. Такође, студенти су у овој студији пријавили мање сна током семестра и више доживљеног социјалног стреса. Када је у питању породични контекст – структура породице, квалитет односа са родитељима и стил родитељства јесу чиниоци који утичу на употребу медија у адолесцентском периоду, тако да потенцијално могу допринети и развоју страха од пропуштања (Bloemen & De Coninck, 2020). Висока контрола од стране родитеља доводи до мање употребе интернет садржаја и нижег осећаја страха од пропуштања, међутим показало се да тај учинак није јак, тако да сама контрола не представља довољну заштиту од развоја страха од пропуштања (Tomczyk & Selmanagic-Lizde, 2018, prema: Bloemen & De Coninck, 2020). Са друге стране, подршка обухвата континуум од позитивне родитељске привржености – топлина, прихватање, до негативне – одбацивање, емоци-

онална дистанца (Kiff et al., 2011). Иако постојећа корелација није превише изражена, сматра се да добри односи са родитељима могу представљати превентивни фактор у оквиру употребе интернет садржаја. Породично функционисање је директно повезано са страхом од пропуштања и посредовано је самоконтролом и зависношћу од употребе друштвених мрежа (Chen & Chen, 2022). У ситуацији када постоји неслагање између родитеља и тинејџера, ово може довести до страха од пропуштања, а потом и до лоше употребе интернет садржаја (Koca & Saatçı, 2022). Према постојећим налазима (D'Arienzo et al., 2019), студије које укључују опис стилова афективне везаности код одраслих особа (Bartolomew, 1990; Bartolomew & Horowitz, 1991) указале су да студенти са високим нивоима плашљивих и преокупираних стилова везаности имају више нивое проблематичне употребе друштвених мрежа (Demircioğlu & Köse, 2020), и да не постоје разлике када је у питању ниво активности корисника друштвених мрежа у вези са стилом везаности који игнорише емоције (Andagsari et al., 2013). Такође, дошло се до налаза да постоји предиктивна улога стилова афективне везаности који су засновани на страху и преокупацији и анксиозног стила, како у развоју проблематичне употребе друштвених мрежа, тако и када су у питању варијабле које потенцијално могу утицати на ову везу, попут самопоуздања (Khoshkam et al., 2012, Stănculescu & Griffiths, 2023) и страха од пропуштања (Liu & Ma, 2019). Неке од студија показују да особе женског пола имају виши ниво страха од пропуштања (Casale et al, 2018; Elhai et al., 2018; Stead & Bibby, 2017). Особе млађег узраста испољавају више нивое страха од пропуштања у односу на старије (Rozgonjuk et al., 2021). Међутим, не постоје статистички значајне разлике међу старосним групама у нивоу ФОМО-а последњих година (Barry & Wong, 2020). На основу изложених налаза може се претпоставити да недостатак породичне подршке и изостанак сигурне базе иницира релациону несигурност код адолесцената. Последично, ова неадекватна породична динамика потенцијално усмерава младе ка тражењу спољашње валидације/потврде кроз појачану онлајн присутност, при чему континуирана повезаност са вршњацима на друштвеним мрежама постаје механизам компензације који може водити ка развоју страха од пропуштања.

Осврт на претходне налазе

Вотерс и Камингс (Waters & Cummings, 2000) наводе да неадекватна афективна веза доприноси анксиозности, депресивности и непријатним емоционалним стањима при новим социјалним искуствима. Код беба са амбивалентним стилом већа је вероватноћа развоја хроничних облика анксиозности током живота. Овај стил је повезан са неадекватним реаговањем негова-

тења на бебине потребе, што код деце изазива страх од напуштања. Такав страх може развити механизме суочавања засноване на хроничној будности и резултирати анксиозним поремећајима (Cassidy & Berlin, 1994; Weinfield et al., 1999). Истраживање у нашој средини (Mićanović-Cvejić i sar., 2009), показује да особе са депресивношћу више испољавају преокупирани стил у брачним односима, у поређењу са онима без ових тешкоћа.

Луис и сарадници (Lewis et al., 1984) пратили су развој деце и везу типа афективне везаности у раном детињству и каснијих симптома анксиозности, о којима су извештавале њихове мајке. Дечаци са амбивалентном везаношћу имали су већу вероватноћу да са 6 година испоље соматске тегобе у поређењу са дечацима са сигурном везаношћу. Такође, дечаци са избегавајућим и амбивалентним стилом били су друштвено повученији. Код девојчица није уочена статистички значајна повезаност раног везивања и каснијих анксиозних симптома. Ворен и сарадници (Warren et al., 1997) утврдили су да су бебе са амбивалентним стилом везаности склоније да касније, у адолесценцији, са око 17,5 година развију анксиозне поремећаје, у односу на оне са сигурним или избегавајућим стилом. Испитаници који су ушли у узорак у раду Ворена и сарадника (Warrena et al., 1997) живели су у сиромашним и лошим развојним условима, што је могло утицати на јављање виших нивоа анксиозности. Зато овај социо-економски фактор треба узети у обзир при тумачењу добијених налаза. Савремена теорија сугерише да несигурни стил привржености код одраслих може бити фактор који одржава анксиозност (Cassidy et al., 2009).

Депресија је један од најчешћих психолошких поремећаја који се проучавају у оквиру теорије афективне везаности (Wei et al., 2005). Понављајућа искуства недоступности неговатеља могу довести до настанка искривљених когнитивних схема о себи, као што је: „Ја немам вредност", и о другима: „Нико се не брине за мене", или: „Други нису ту за мене". Негативне мисли повећавају ризик од симптома депресије (Dozois & Beck, 2008). Дисфункционалне схеме су кључни елемент Бековог (Beck, 1967) когнитивног модела депресије и могу посредовати у вези између несигурне привржености и депресије. Емпиријска истраживања указују на повезаност несигурних стилова афективне везаности са клиничком депресијом (Bifulco et al., 2002; Bottonari et al., 2007) и депресивним симптомима (Permuy et al., 2010). Студије потврђују позитивну повезаност депресивне симптоматологије и несигурних стилова афективне везаности (Colins, 2002; Difilppo & Overholser, 2002; George & West, 2002; Haag et al., 2002). Ова повезаност утврђена је код различитих облика депресије: тешки депресивни поремећај, такозвана мајор депреси-

ја (Reis & Grenyer, 2004), биполарни афективни поремећај I (Morriss et al., 2009), биполарни афективни поремећај II (Michalak et al., 2006), перинатални поремећаји расположења (Monk et al., 2008), дуготрајне депресивне реакције (Ponizovsky et al., 2011), рецидивирајућа депресија (Conradi & de Jonge, 2009) и атипични облик депресије (Levitan et al., 2009). Депресија негативно корелира са сигурним, а позитивно са преокупираним и бојажљивим стилом (Roberts et al., 1996). Метаанализе потврђују значајну повезаност несигурне привржености и симптома депресије код одраслих, деце и адолесцената (Dagan et al., 2018; Spruit et al., 2020). Лонгитудинална истраживања показују да несигурна привржености у раној адолесценцији предвиђа развој симптома депресије у каснијем периоду (Bosmans et al., 2020).

Особе са сигурним и избегавајућим стилом показују ниже нивое депресивности и анксиозности од оних са преокупираним и бојажљивим стилом (Gittleman et al., 1998; Murphy & Bates, 1997). Сигурна везаност је повезана са бољом емоционалном регулацијом и контролом импулса, док несигурни стилови корелирају са емотивном дисрегулацијом, депресијом и генерализованим анксиозним поремећајем (Marganska et al., 2013). Због утврђене повезаности привржености и регулације емоција, као и између регулације емоција и депресије, сматра се да стратегије регулације емоција посредују у односу привржености и симптома депресије (Brumariu & Kerns, 2010). Такође, анксиозни поремећаји се наводе као резултат дисрегулације емоција (Campbell-Sills & Barlow, 2007; Gross & Muñoz, 1995; Mennin et al., 2007). Студије показују да генерална руминација, а посебно пасивно и упорно преиспитивање негативних мисли и емоција посредује у вези између анксиозне привржености и депресије, док потискивање непријатних емоција посредује између избегавајуће привржености и депресије (Brenning et al., 2012; Van de Walle et al., 2016). Избегавајући стил је повезан само са депресијом, а преокупирани и са депресијом и са анксиозношћу (Hankin et al., 2005). Смислени и подржавајући социјални односи јесу заштитни фактор који ублажава ефекте стреса на појаву депресије (Jaremka et al., 2013). Истраживања указују на међугенерацијско преношење социјално-еколошког контекста (Black et al., 2005; Coneus & Spiess, 2012; Sharkey, 2008). Друштвено-еколошки фактори ризика предвиђају и несигурну привржености и депресију код младих, што објашњава повезаност између привржености и депресије (Cyr et al., 2010; Hopkins et al., 2013; Raikes & Thompson 2005). Налази (Blackwell et al., 2017) указују на улогу различитих стилова у настанку страха од пропуштања и сличних понашања. Страх од пропуштања повезан је са негативним емоционалним искуствима, попут анксиозности, ниског нивоа самопоуздања, депресије, физичких симптома, осећаја недовољности и нис-

ког нивоа животног задовољства, као и са повећањем социјалне зависти и искључености (Baker et al., 2016; Błachnio & Przepiórka, 2018; Przybylski et al., 2013). Овај страх укључује непријатне емоције, настале услед неиспуњених потреба за друштвеном повезаношћу (Przybylski et al., 2013) и повезан је са тежином симптома анксиозности и депресије (Dempsey et al., 2019; Oberst et al., 2017). Наглашава се постојање повезаности страха од пропуштања и анксиозности (Elhai et al., 2020; Mannion & Nolan, 2020) и депресије (Elhai et al., 2020; Holte & Ferraro, 2020). Страх од пропуштања показује умерен до велики степен повезаности са тежином анксиозности (Dhir et al., 2018; Elhai et al., 2020). Иако веза између афективне везаности одраслих и страха од пропуштања није много истражена, одређени аутори истичу да особе са анксиозним стилом испољавају више страха од пропуштања (Boustead & Flack, 2021). Особе са несигурним стилом везаности доживљавају тескобу и страх када су удаљене од значајних особа и тада искусе виши ниво страха од пропуштања (Holte & Ferraro, 2020). Насупрот томе, сигуран стил, захваљујући адекватној аутономији, самосталности, самопоуздању и здравим односима, ређе води осећају дистанце и страху од пропуштања (Durao et al., 2023). Појединци са избегавајућим стилом користе друштвене мреже за успостављање односа на дистанци (Aranda et al., 2022; Nitzburg & Farber, 2013). Амбивалентни стил носи већи ризик од развоја зависничког понашања (Valizadeh Hänggi et al., 2017). Вегман и сарадници (Wegmann et al., 2017) су открили да ФОМО посредује у вези између депресије и поремећаја у интернет комуникацији.

Дискусија

На основу свеобухватне анализе доступне научне грађе, емпиријски налази јасно указују на то да квалитет примарног породичног контекста представља базу из које се развијају каснији емоционални и дигитални исходи код деце и адолесцената. Развој афективне везаности, као примарне људске потребе за тражењем и одржавањем блискости са значајним фигурама, неизоставно обликује когнитивне и афективне структуре код младих. Када се код појединца, у оквиру породице развије један од четири препозната афективна стила, било да је реч о сигурном или формама несигурних стилова, уједно се постављају темељи за формирање специфичних унутрашњих радних модела. Путем модела себе и модела других одређује се начин на који ће појединац касније приступати кризним ситуацијама.

Литература повезује несигурне стилове афективне везаности са депресијом код деце, адолесцената и одраслих. Особе са сигурним и избегава-

јућим стилом имају ниже нивое анксиозности и депресивности. Сигурна везаност је повезана са бољом емоционалном регулацијом и контролом импулса, док несигурни стилови позитивно корелирају са емотивном дисрегулацијом, депресијом и генерализованим анксиозним поремећајем. Избегавајући стил се везује за депресију, а преокупирани за анксиозност и депресију. Веза афективне везаности одраслих и страха од пропуштања је недовољно истражена, али особе са анксиозним стилом чешће доживљавају овај страх. Особе са несигурним стилом доживљавају појачану тескобу и страх при удаљавању од значајних особа, што се повезује са вишим нивоом страха од пропуштања. Јасно је да постоји веза између породичног функционисања и страха од пропуштања, а породична несигурност доприноси порасту овог страха, при чему је веза посредована самоконтролом и зависношћу од употребе друштвених мрежа (Chen & Chen, 2022). Када односи између родитеља и деце закажу, то води развоју страха од пропуштања, а потом и проблематичној употреби онлајн садржаја (Koca & Saatçı, 2022).

Рад тежи синтези уочених правилности кроз јединствен концептуални оквир. Предложена структура илуструје развојну линију која повезује примарне породичне дефиците са дисфункционалним исходима у виртуелном простору. Ова развојна динамика може се пратити кроз следећи модел:

Развој несигурних стилова афективне везаности (Породица)

↓

Повећан ризик од настанка анксиозних и депресивних испољавања

↓

Потреба за саморегулисањем ради снижавања симптома употребом друштвених медија (као једног од начин на који појединац покушава да се саморегулише)

↓

Јављање страха од пропуштања (ФОМО)

↓

Поновно ескалирајуће ангажовање на друштвеним медијима

↓

Појачавање нивоа страха од пропуштања и анксиозности и депресивности

Понуђена илустрација не представља статичан приказ, већ динамичан процес у коме развој неког од несигурних стилова афективне везаности у породици води повећаном ризику од развоја анксиозних и депресивних испољавања. Ово потом води ка повећаној тежњи особе да се саморегулише, а један од начина на који покушава да доведе себе у стање регулисаности јесте употреба друштвених мрежа. Употреба друштвених мрежа потенцијално води ка развоју одређеног степена страха од пропуштања (ФОМО). Како би појединац покушао да снизи ниво овог страха, све више се ангажује на друштвеним мрежама, што води ка зачараном кругу и расту страха од пропуштања, истовремено уз пораст анксиозности и/или депресивности. Из овог произилази да рани проблеми у примарној породичној средини не узрокују директно и аутоматски ФОМО феномен. Та веза је потенцијално посредована емоционалном дисрегулацијом: појединац заправо користи друштвене мреже као алат за ублажавање унутрашње напетости, што касније иницира висок степен страха од пропуштања. Управо код адолесцената са високим нивоом ФОМО-а може се повећати број емоционалних симптома због појачаног осећаја неприпадности и пропуштања значајних заједничких доживљаја (Oberst et al., 2017).

Код амбивалентног стила, деструктивни модел себе појачава улогу анксиозности, јер појединци кроз ФОМО непрекидно траже спољашњу потврду вршњака која је изостала у породици. Хиперактивација система привржености подстиче ове особе да дигитални простор користе као средство за компензацију ниског самопоштовања, где свака нотификација служи као привремени доказ сопствене вредности. Насупрот томе, код дезорганизованог стила, негативан модел себе и других имају улогу модератора. ФОМО код ових појединаца делује парадоксално: они истовремено теже за социјалним укључивањем и умрежавањем са другима, али и страхују од тога, због чега прате туђе животе на мрежама како би задовољили потребу за припадношћу, али без излагања директном контакту. Код избегавајућег стила, деструктивни модел других и наизглед позитиван модел себе стварају специфичну динамику у контексту дигиталног понашања. Они користе друштвене мреже под маском неутралности, али подсвесни страх од социјалне искључености активира потребу за прикривеним надгледањем вршњачке групе. Овај след се тиме не затвара, већ води зачараном кругу реципрочног утицаја. Појавом страха од пропуштања се не завршава овај циклус, већ се ствара потреба за поновним учешћем у дигиталном простору.

Закључак

Овај рад пужа систематски преглед односа афективне везаности, анксиозности, депресивности и страха од пропуштања. Предност рада је обједињавање налаза истраживања која осветљавају комплексност утицаја афективне везаности. Међутим, ограничење представља недовољна истраженост односа између афективне везаности и страха од пропуштања, што указује на потребу за новим истраживањима. Препорука будућим истраживачима који се буду бавили овим концептима јесте да применом анализе медијације испитају како поједини стилови афективне везаности утичу на појаву страха од пропуштања, преко анксиозности и депресивности, као могућих медијаторских варијабли. Практична импликација рада је у разумевању повезаности концепата и примени налаза различитих аутора при организацији раних интервенција и превентивних програма усмерених на унапређење менталног здравља, са акцентом на превенцију анксиозности и депресивности. Посебно је значајно укључивање радионица за родитеље, које би допринеле јачању сигурног стила афективне везаности код деце. Такође, рад пружа основу за реализацију радионица у циљу снижавања анксиозности проистекле из друштвених поређења, код адолесцената са анксиозним стилом везаности, ради превенције настанка страха од пропуштања.

Литература

Adams, S., Williford, D., Vaccaro, A., Kisler, T., Francis, A., & Newman, B. (2016). The young and the restless: Socializing trumps sleep, fear of missing out, and technological distractions in first-year college students. *International Journal of Adolescence and Youth*, *22* (3), 337–348. https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1181557

Allen, J. P., & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 319–335). Guilford Press.

Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Smith, J. M., Gibb, B. E., & Neeren, A. M. (2006). Role of parenting and maltreatment histories in unipolar and bipolar disorders: Mediation by cognitive vulnerability to depression. *Clinical Child and Family Psychology Review, 1*(1), 23–40.

Alt, D. (2015). College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. *Computers in Human Behavior, 49,* 111–119. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.057

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.

Andangsari, E. W., Gumilar, I., & Godwin, R. (2013). Social networking sites uses and psychological attachment need among Indonesian young adults population *International Journal of Social Science Studies, 1*(2), 133–138. https://doi.org/10.11114/ijsss.v1i2.66

Aranda, M., García-Domingo, M., Fuentes, V., & Linares, R. (2022). Inteligencia emocional y apego adulto: Efectos del uso problemático del smartphone [Emotional intelligence and adult attachment: effects on problematic smartphone usage]. *Anales de Psicología*, *38*, 36–45. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.463101

Asbahr, F. R. (2004). Anxiety disorders in childhood and adolescence: Clinical and neurobiological aspects. *Jornal de Pediatria, 80*(2), 28–34. https://doi.org/10.2223/1166

Baker, Z. G., Krieger, H., & LeRoy, A. S. (2016). Fear of missing out: Relationships with depression, mindfulness, and physical symptoms. *Translational Issues in Psychological Science, 2*(3), 275–282. https://doi.org/10.1037/tps0000075

Baldwin, M. W, & Fehr, B. (1995). On the instability of attachment style ratings. *Personal Relationship, 2*(3), 247–261. https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1995.tb00090.x

Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic.* The Guilford Press.

Barry, C. T., & Wong, M. Y. (2020). Fear of missing out (FoMO): A generational phenomenon or an individual difference? *Journal of Social and Personal Relationships, 37*(12), 2952–2966. https://doi.org/10.1177/0265407520945394

Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal relationships*, 7(2), 147–178. https://doi.org/10.1177/0265407590072001

Bartholomew, K. (1993). Four-category model of adult attachment: Overview and implications. *Journal of Social and Personal Relationships, 10*(1), 123–140.

Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(2), 226–244. https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226

Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects.* Harper & Row.

Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D. S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics of North America, 32*(3), 483–524. https://doi.org/10.1016/j.psc.2009.06.002

Begić, D. (2016). *Psihopatologija* (treće, nepromijenjeno izdanje) [*Psychopathology* (3rd, unaltered ed.)]. Medicinska naklada.

Beyens, I., Frison, E., & Eggermont, S. (2016). "I don't want to miss a thing": Adolescents' fear of missing out and its relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in Human Behavior, 64*, 1–8. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.083

Bifulco, A., Moran, P. M., Ball, C., & Bernazzani, O. (2002). Adult attachment style. I: Its relationship to clinical depression. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 37*(2), 50–59. https://doi.org/10.1007/s127-002-8215-0

Błachnio, A., & Przepiórka, A. (2018). Facebook intrusion, fear of missing out, narcissism, and life satisfaction: A cross-sectional study. *Psychiatry Research, 259,* 514–519. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.11.012

Black, S. E., Devereux, P. J., & Salvanes, K. G. (2005). Why the apple doesn't fall far: Understanding intergenerational transmission of human capital. *American Economic Review, 95,* 437–449.

Blackwell, D., Leaman, C., Tramposch, R., Osborne, C., & Liss, M. (2017). Extraversion, neuroticism, attachment style and fear of missing out as predictors of social media use and addiction. *Personality and Individual Differences, 116, 69–72.* https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.039

Blackwell, D., Leaman, C., Tramposch, R., Osborne, C., & Liss, M. (2017). Extraversion, neuroticism, attachment style and fear of missing out as predictors of social media use and addiction. *Personality and Individual Differences, 116*, 69–72. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.039

Blatt, S. J., & Zuroff, D. C. (1992). Interpersonal relatedness and self-definition: Two prototypes for depression. *Clinical Psychology Review, 12*, 527–562. https://doi.org/10.1016/0272-7358(92)90070-O

Bloemen, N., & De Coninck, D. (2020). Social media and Fear of Missing Out in Adolescents: The Role of Family Characteristics. *Social Media + Society, 6*(4). https://doi.org/10.1177/2056305120965517

Boričević-Maršanić, V. (2013). Anksiozni poremećaji dječje i adolescentne dobi [Anxiety disorders of childhood and adolescence]. U K. Dodig-Ćurković i sar. (ur.), *Psihopatologija dječje i adolescentne dobi.* Svjetla grada.

Bosmans, G., Van de Walle, M., Bijttebier, P., De Winter, S., Heylen, J., Ceulemans, E., & De Raedt, R. (2020). Children's attention to mother and adolescent stress moderate the attachment-depressive symptoms link. *Psychologica Belgica, 60*(1), 294–314. https://doi.org/10.5334/pb.550;

Bottonari, K. A., Roberts, J. E., Kelly, M. A., Kashdan, T. B., & Ciesla, J. A. (2007). A prospective investigation of the impact of attachment style on stress generation among clinically depressed individuals. *Behaviour Research and Therapy, 45*(1), 179–188. https://doi.org/10.1016/j.brat.2006.01.003

Boustead, R., & Flack, M. (2021). Moderated-mediation analysis of problematic social networking use: The role of anxious attachment orientation, fear of missing out, and satisfaction with life. *Addictive Behaviors Reports, 14,* Article 100385. https://doi.org/10.1016/j.abrep.2021.100385

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment.* Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger.* Basic Books.

Brenning, K. M., Soenens, B., Braet, C., & Bosmans, G. (2011). The role of depressogenic personality and attachment in the intergenerational similarity of depressive symptoms: A study with early adolescents and their mothers. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37*(3), 284–297. https://doi.org/10.1177/0146167210393533

Brenning, K. M., Soenens, B., Braet, C., & Bosmans, G. (2012). Attachment and depressive symptoms in middle childhood and early adolescence: Testing the validity of the emotion regulation model of attachment. *Personal Relationships, 19*(3), 445–464. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1475-6811.2011.01372.x

Browne, B. L., Aruguete, M. S., McCutcheon, L. E., & Medina, A. M. (2018). Social and emotional correlates of the fear of missing out. *North American Journal of Psychology, 20*(2), 341–353.

Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2010). Parent-child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions. *Development and Psychopathology, 22*(1), 177–203. https://doi.org/10.1017/s0954579409990344

Čačić, S. (2010). *Afektivno vezivanje delinkvenata* [*Attachment of delinquents*] (Neobjavljeni magistarski rad). Filozofski fakultet, Novi Sad.

Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542–559). Guilford Press.

Casale, S., Rugai, L., & Fioravanti, G. (2018). Exploring the role of positive metacognitions in explaining the association between the fear of missing out and social media addiction. *Addictive Behaviors, 85*, 83–87. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.05.020

Cassidy, J., & Berlin, L. J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child Development, 65*(4), 971–991.

Cassidy, J., Lichtenstein-Phelps, J., Sibrava, N. J., Thomas Jr, C. L., & Borkovec, T. D. (2009). Generalized anxiety disorder: Connections with self-reported attachment. *Behavior Therapy, 40*(1), 23–38. https://doi.org/10.1016/j.beth.2007.12.004

Chen, Q., & Chen, Y. (2022). The relationship between family function and Fear of Missing Out: A serial mediation model. *Proceedings of the 5th International Conference on Big Data and Education,* (pp. 279–283). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3524383.3524437

Clark, M. S., Jansen, K. L., & Anthony Cloy, J. (2012). Treatment of childhood and adolescent depression. *American Family Physician, 86*(5), 442–448.

Classen, B., Wood, J., & Davies, P. (2020). Social network sites, fear of missing out, and psychosocial correlates. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 14*(3). https://doi.org/10.5817/CP2020-3-4

Cole, D. A., & Rehm, L. P. (1986). Family interaction patterns and childhood depression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 14*(2), 297–314. https://doi.org/10.1007/bf00915448

Collins, N. L. (2002). Attachment style in relationships. *Journal of Personality, 70*(6), 608–632.

Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(4), 644–663. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.58.4.644

Coneus, K., & Spiess, C. K. (2012). The intergenerational transmission of health in early childhood—Evidence from the German SocioEconomic Panel Study. *Economics & Human Biology, 10*(1), 89–97. https://doi.org/10.1016/j.ehb.2011.03.002

Conradi, H. J., & de Jonge, P. (2009). Recurrent depression and the role of adult attachment: A prospective and a retrospective study. *Journal of Affective Disorders, 116*(1–2), 93–99. https://doi.org/10.1016/j.jad.2008.10.027

Cyr, C., Euser, E. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses. *Development and Psychopathology, 22*(1), 87–108. https://doi.org/10.1017/s0954579409990289

D'Arienzo, M. C., Boursier, V., & Griffiths, M. D. (2019). Addiction to social media and attachment styles: A systematic literature review. *International Journal of Mental Health and Addiction, 17*(2), 1094–1118. https://doi.org/10.1007/s11469-019-00082-5

Dadds, M. R., Sanders, M. R., Morrison, M., & Rebgetz, M. (1992). Childhood depression and conduct disorder: II: An analysis of family interaction patterns in the home. *Journal of Abnormal Psychology, 101*(3), 505–513.

Dagan, O., Facompré, C. R., & Bernard, K. (2018). Adult attachment representations and depressive symptoms: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 236*, 274–290. https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.04.091

Davison, G. C., Neale, J. M., Krizmanić, M., & Arambašić, L. (1999). *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja* [*Abnormal psychology*]. Naklada Slap.

Demircioğlu, Z. I., & Köse, A. G. (2020). Mediating effects of self-esteem in the relationship between attachment styles and social media addiction among university students. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 33*(1), 8–18. https://dx.doi.org/10.14744/DAJPNS.2019.00056

Dempsey, A. E., O'Brien, K. D., Tiamiyu, M. F., & Elhai, J. D. (2019). Fear of missing out (FoMO) and rumination mediate relations between social anxiety and problematic Facebook use. *Addictive Behaviors Reports, 9,* 100150. https://doi.org/10.1016/j.abrep.2018.100150

Dhir, A., Yossatorn, Y., Kaur, P., & Chen, S. (2018). Online social media fatigue and psychological wellbeing—A study of compulsive use, fear of missing out, fatigue, anxiety and depression. *International Journal of Information Management, 40*, 141–152. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.01.012

Difilippo, J. M., & Overholser, J. C. (2002). Depression, adult attachment, and recollections of parental caring during childhood. *Journal of Nervous and Mental Disease, 190*(10), 663–669. https://doi.org/10.1097/00005053-200210000-00002

Dodig-Ćurković, K., Grgić, M., Radić, J., Ćurković, M., Radić, M., Pivac, N., Mimica-Matanović, S., Delalle, M., Maršanić-Boričević, V., Petek, A., Benić, D., Kovač, V., Zebić, P., & Kralik, K. (2013). Psihopatologija dječje i adolescentne dobi: Molekularna podloga ponašajnih i emocionalnih poremećaja u djece i adolescenata [Childhood and adolescent psychopatology: Molecular basis of behavioral and emotional disorders in children and adolescent]. U K. Dodig-Ćurković i K. Kralik (Ur.), *Neurobiologija ADHD-a* (str. 40–56). Svjetla grada.

Dozois, D. J., & Beck, A. T. (2008). Cognitive schemas, beliefs and assumptions. In K. S. Dobson & D. J. A. Dozois (Eds.), *Risk factors in depression* (pp. 119–143). San Diego, CA: Elsevier.

Durao, M., Etchezahar, E., Albalá Genol, M. Á., & Muller, M. (2023). Fear of missing out, emotional intelligence and attachment in older adults in Argentina. *Journal of Intelligence, 11*(2), 22. https://doi.org/10.3390/jintelligence11020022

Eberhart, N. E., & Hammen, C. L. (2006). Interpersonal predictors of onset of depression during transition to adulthood. *Personal Relationships, 13*(2), 195–206. https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2006.00113.x

Elhai, J. D., Gallinari, E. F., Rozgonjuk, D., & Yang, H. (2020). Depression, anxiety, and fear of missing out as correlates of social, non-social and problematic smartphone use. *Addictive Behaviors, 105,* 106335. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106335

Elhai, J. D., Levine, J. C., Alghraibeh, A. M., Alafnan, A. A., Aldraiweesh, A. A., & Hall, B. J. (2018). Fear of missing out: Testing relationships with negative affectivity, online social engagement, and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior, 89*, 289–298. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.020

Elhai, J. D., Yang, H., McKay, D., & Asmundson, G. J. G. (2020). Fear of missing out predicts repeated measurements of greater negative affect using experience sampling methodology. *Journal of Affective Disorders, 262,* 298–303. https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.026

Elhai, J., Levine, J., Dvorak, R., & Hall, B. (2016). Fear of missing out, need for touch, anxiety and depression are related to problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior, 63*, 509–516. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.079

Erciş, A., Deligoz, K., & Mutlu, M. (2021). Öğrencilerin fomo ve plansız satın alma davranışları üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 35*, 219–243. https://doi.org/10.16951/atauniiibd.772544

George, C., & West, M. (2002). Attachment and dysthymia: The contributions of preoccupied attachment and agency of self to depression in women. *Attachment & Human Development, 4*(3), 278–293. https://doi.org/10.1080/14616730210167258

George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1985). *Adult Attachment Interview (2nd ed.)* [Unpublished manuscript]. University of California at Berkeley. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t02879-000

Gittleman, M. G., Klein, M. H., Smider, N. A., & Essex, M. J. (1998). Recollections of parental behavior, adult attachment, and mental health: Mediating and moderating effects. *Psychological Medicine, 28*(6), 1443–1455. https://doi.org/10.1017/s0033291798007533

Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice, 2*(2), 151–164. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x

Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human Development, 29*(2), 82–100. https://psycnet.apa.org/doi/10.1159/000273025

Gupta, M., & Sharma, A. (2021). Fear of missing out: A brief overview of origin, theoretical underpinnings, and relationship with mental health. *World Journal of Clinical Cases, 9*(19), 4881–4889. https://doi.org/10.12998/wjcc.v9.i19.4881

Haag, D. A. F., Yarmus, M., Hubbard, S., Brody, C., Solomon, A., Kirk, L., & Chamberlain, J. (2002). Mood dependency of self-rated attachment style. *Cognitive Therapy and Research, 26*(1), 57–71. https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1013841720939

Hankin, B. L., Kassel, J. D., & Abela, J. R. Z. (2005). Adult attachment dimensions and specificity of emotional distress symptoms: Prospective investigations of cognitive risk and interpersonal stress generation as mediating mechanisms. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*(1), 136–151. https://doi.org/10.1177/0146167204271324

Hesse, E., & Main, M. (2000). Second-generation effects of unresolved trauma as observed in non-maltreating parents: Dissociated, frightened and threatening parental behavior. *Psychological Inquiry, 19*(4), 481–540. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/07351699909534265

Holte, A. J., & Ferraro, F. R. (2020). Anxious, bored, and (maybe) missing out: Evaluation of anxiety attachment, boredom proneness, and fear of missing out (FoMO). *Computers in Human Behavior, 112,* 106465. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2020.106465

Hopkins, J., Lavigne, J. V., Gouze, K. R., LeBailly, S. A., & Bryant, F. B. (2013). Multi-domain models of risk factors for depression and anxiety symptoms in preschoolers: Evidence for common and specific factors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*(5), 705–722. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9723-2

Jaremka, L. M., Lindgren, M. E., & Kiecolt-Glaser, J. K. (2013). Synergistic relationships among stress, depression, and troubled relationships: Insights from psychoneuroimmunology. *Depression and Anxiety, 30*(4), 288–296. https://doi.org/10.1002/da.22078

Jenkins, M., Smith, M. A., & Graham, P. J. (1989). Coping with parental quarrels. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28*(2), 182–189. https://doi.org/10.1097/00004583-198903000-00006

Karadağ, A., & Akçinar, B. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik semptomlar arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi, 20*(3), 154–166.

Khoshkam, S, Bahrami, F., Ahmadi, S. A., Fatehizade, M., & Etemadi, O. (2012). Attachment style and rejection sensitivity: The mediating effect of self-esteem and worry among Iranian college students *Europe's Journal of Psychology, 8*(3), 363–374. https://doi.org/10.5964/ejop.v8i3.463

Kiff, C. J., Lengua, L. J., & Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*(3), 251–301. https://doi.org/10.1007/s10567-011-0093-4

Kim, H. D., Ge, X., Brody, G. H., Conger, R. D., Gibbons, F. X., & Simons, R. L. (2008). Parenting behaviours and the occurrence and co-occurrence of adolescent

depressive symptoms and conduct problems in African American children. *Journal of Family Psychology, 17*(4), 571–583. https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.4.571

Koca, F., & Saatçı, F. (2022). The mediator role of fear of missing out in the parent-adolescent relationship quality and problematic internet use. *International Journal of Mental Health and Addiction, 20*(3), 1897–1912. https://doi.org/10.1007/s11469-022-00822-0

Kovacs, M., Devlin, B., Pollock, M., Richards, C., & Mukerji, P. (1997). A controlled family history study of childhood-onset depressive disorder. *Archives of General Psychiatry, 54*(7), 613–623. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1997.01830190033004

Levitan, R. D., Atkinson, L., Pedersen, R., Buis, T., Kennedy, S. H., Chopra, K., Leung, E. M., & Segal, Z. V. (2009). A novel examination of atypical major depressive disorder based on attachment theory. *The Journal of Clinical Psychiatry, 70*(6), 879–887. https://doi.org/10.4088/jcp.07m03306

Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C., & Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. *Child Development, 55*(1), 123–136.

Lindahl, K. M., & Malik, N. M. (1999). Observations of marital conflict and power: Relations with parenting in the triad. *Journal of Marriage and Family, 61*(2), 320–330.

Liu, C., & Ma, J. L. (2019). Adult attachment orientations and social networking site addiction: The mediating effects of online social support and the fear of missing out. *Frontiers in Psychology, 10,* 2629. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02629

Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95–124). Ablex.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*(1–2), 66–104. https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/3333827

Mannion, K. H., & Nolan, S. A. (2020). The effect of smartphones on anxiety: An attachment issue or fear of missing out? *Cogent Psychology, 7*(1), 1869378. https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1869378

Marganska, A., Gallagher, M., & Miranda, R. (2013). Adult attachment, emotion dysregulation, and symptoms of depression and generalized anxiety disorder. *American Journal of Orthopsychiatry, 83*(1), 131–141. https://doi.org/10.1111/ajop.12001

Mennin, D. S., Holaway, R. M., Fresco, D. M., Moore, M. T., & Heimberg, R. G. (2007). Delineating components of emotion and its dysregulation in anxiety and mood psychopathology. *Behavior Therapy, 38*(3), 284–302. https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.09.001

Mićanović-Cvejić, Ž., Šakotić-Kurbalija, J. & Kurbalija, D. (2009). Ambivalentna afektivna vezanost u bračnim odnosima [Preoccupied affective attachment in marital relations]. *Psihijatrija danas, 41*(1–2), 43–53.

Michalak, E. E., Yatham, L. N., Kolesar, S., & Lam, R. W. (2006). Bipolar disorder and quality of life: A patient-centered perspective. *Quality of Life Research, 15*(1), 25–37. https://doi.org/10.1007/s11136-005-0376-7

Milyavskaya, M., Saffran, M., Hope, N., & Koestner, R. (2018). Fear of missing out: Prevalence, dynamics, and consequences of experiencing FOMO. *Motivation and Emotion, 42*(5), 725–737. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11031-018-9683-5

Mirić, J. i Dimitrijević, A. (ur.) (2006). *Afektivno vezivanje* [*Attachment*]. Filozofski fakultet, Beograd.

Miščević, M. (2007). Simptomi anksioznosti i depresivnosti kod osnovnoškolske djece [Symptoms of anxiety and depression in elementary school schildren] (Neobjavljeni diplomski rad). Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Monk, C., Leight, K. L., & Fang, Y. (2008). The relationship between women's attachment style and perinatal mood disturbance: Implications for screening and treatment. *Archives of Women's Mental Health, 11*(2), 117–129. https://doi.org/10.1007/s00737-008-0005-x

Morriss, R. K., van der Gucht, E., Lancaster, G., & Bentall, R. P. (2009). Adult attachment in bipolar 1 disorder. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 82*(3), 267–277. https://doi.org/10.1348/147608309x415309

Murphy, B., & Bates, G. W. (1997). Adult attachment style and vulnerability to depression. *Personality and Individual Differences, 22*(6), 835–844. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00277-2

Nitzburg, G. C., & Farber, B. A. (2013). Putting up emotional (Facebook) walls? Attachment status and emerging adults' experiences of social networking sites. *Journal of Clinical Psychology, 69*(11), 1183–1190. https://doi.org/10.1002/jclp.22045

Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M., & Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *Journal of Adolescence, 55*, 51–60. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.008

Patton, G. C., Coffey, C., Posterino, M., Carlin, J. B., & Wolfe, R. (2001). Parental "affectionless control" in adolescent depressive disorder. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 36*(10), 475–480. https://doi.org/10.1007/s001270170011

Permuy, B., Merino, H., & Fernandez-Rey, J. (2010). Adult attachment styles and cognitive vulnerability to depression in a sample of undergraduate students: The mediational roles of sociotropy and autonomy. *International Journal of Psychology, 45*(1), 21–27. https://doi.org/10.1080/00207590903165059

Ponizovsky, A. M., Levov, K., Schultz, Y., & Radomislensky, I. (2011). Attachment insecurity and psychological resources associated with adjustment disorders. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(2), 265–276. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01095.x

Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior, 29*(4), 1841–1848. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014

Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005). Links between risk and attachment security: Models of influence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(4), 440–455. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.04.003

Reis, S., & Grenyer, B. F. (2004). Fear of intimacy in women: relationship between attachment styles and depressive symptoms. *Psychopathology, 37*(6), 299–303. https://doi.org/10.1159/000082268

Roberts, J. E., Gotlib, I. H., & Kassel, J. D. (1996). Adult attachment security and symptoms of depression: The mediating roles of dysfunctional attitudes and low self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(2), 310–320. https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.2.310

Rozgonjuk, D., Sindermann, C., Elhai, J. D., & Montag, C. (2021). Individual differences in fear of missing out (FoMO): Age, gender, and the Big Five personality trait domains, facets, and items. *Personality and Individual Differences, 171,* 110546. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110546

Scharfe, E., & Bartholomew, K. (1994). Reliability and stability of adult attachment patterns. *Personal Relationships, 1*(1), 23–43. https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1994.tb00053.x

Sharkey, P. (2008). The intergenerational transmission of context. *American Journal of Sociology, 113*(4), 931–969.

Shaver, P. R., & Hazan, C. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process, *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(3), 511–524. https://doi.org/10.1037//0022-3514.52.3.511

Sheeber, L., Davis, B., Leve, C., Hops, H., & Tildesley, E. (2007). Adolescents' relationships with their mothers and fathers: Associations with depressive disorder and sub-diagnostic symptomatology. *Journal of Abnormal Psychology, 116*(1), 144–154. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-843X.116.1.144

Spruit, A., Goos, L., Weenink, N., Rodenburg, R., Niemeyer, H., Stams, G. J., & Colonnesi, C. (2020). The relation between attachment and depression in children and adolescents: A multilevel meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *23*, 54–69. https://doi.org/10.1007/s10567-019-00299-9

Stănculescu, E., & Griffiths, M. D. (2023). Anxious attachment and Facebook addiction: The mediating role of need to belong, self-esteem, and Facebook use to meet romantic partners. *International Journal of Mental Health and Addiction, 21*(2), 333–349. https://doi.org/10.1007/s11469-021-00598-9

Stead, H., & Bibby, P. A. (2017). Personality, fear of missing out and problematic internet use and their relationship to subjective well-being. *Computers in Human Behavior, 76*(1), 534–540. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2017.08.016

Stefanović-Stanojević, T. (2004). *Emocionalni razvoj ličnosti* [*Emotional development of personality*]. Filozofski fakultet u Nišu.

Stefanović-Stanojević, T. (2005). *Emocionalni razvoj ličnosti* [*Emotional development of personality*]. Filozofski fakultet u Nišu.

Stefanović-Stanojević, T. (2002). Bliske partnerske veze [Close partner relationships]. *Psihologija, 35*(1–2), 81–95.

Steinberg, L. (1990), Autonomy, conflict and harmony in the family relationship. In S.S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp 255–276). Harvard University Press.

Taylor S. (1995). Issues in the conceptualitazion and measurement of anxiety sensitivity. *Journal of Anxiety Disorders, 9*(2), 163–174. https://doi.org/10.1016/0887-6185(94)00037-9

Tekayak, H. V., & Akpınar, E. (2017). Tıp alanında yeni bir dönem: dijital çağda doğan yeni hastalıklar. *Eurasian Journal of Family Medicine, 6*(3), 93–100.

Thompson, R. (2000). The legacy of early attachment. *Child Development, 71*(1), 145–152. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00128

Valizadeh Hänggi, S., Jürgen Mérillat, S., & Jancke, L. (2017). Age prediction on the basis of brain anatomical measures. *Human Brain Mapping, 38*(2), 997–1008. https://doi.org/10.1002/hbm.23434

Van de Walle, M., Bijttebier, P., Braet, C., & Bosmans, G. (2016). Attachment anxiety and depressive symptoms in middle childhood: The role of repetitive thinking about negative affect and about mother. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *38*(4), 615–630.

Vučenović, D. (2009). *Emocionalna inteligencija, stilovi roditeljskog odgoja i depresivnost kod adolescenata* [*Emotional intelligence, parenting styles and depression in adolescents*] (Neobjavljeni magistarski rad). Filozofski fakultet u Zagrebu.

Vulić-Prtorić, A. (2004). *Depresivnost u djece i adolescenata.* [*Depression in children and adolescents*]. Naklada Slap.

Vulić-Prtorić, A., & Cifrek-Kolarić, M. (2011). *Istraživanja u razvojnoj psihologiji.* [*Research in developmental psychology*]. Naklada Slap.

Vulić-Prtorić, A., & Galić, S. (2004). Stres i tjelesni simptomi anksioznosti u djece i adolescenata [Stress and somatic symptoms of anxiety in children and adolescents]. *Medica Jadertina, 34*(1–2), 5–13.

Warren, S. L., Huston, L., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 36*(5), 637–644. https://doi.org/10.1097/00004583-199705000-00014

Waters, E. & Cummings, E. M. (2000). A security base from which to explore close relationships. *Child Development, 71*(1), 164–172. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00130

Wegmann, E., Oberst, U., Stodt, B., & Brand, M. (2017). Online-specific fear of missing out and Internet-use expectancies contribute to symptoms of Internet-communication disorder. *Addictive Behaviors Reports, 14*(5), 33–42. https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.04.001

Wei, M., Shaffer, P. A., Young, S. K., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, shame, depression, and loneliness: the mediation role of basic psychological needs satisfaction. *Journal of Counselling Psychology, 52*(4), 591–601. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.52.4.591

Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. A. (1999). The nature of individual differences in infant–caregiver attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 68–88). The Guilford Press.

Weiss, R. S. (1982). Attachment in adult life. In C.M. Parkers & J. Stevenson-Hinde (Eds.). *The place of attachment in human behavior* (pp. 171–184). Basic Books.

Wenar, C., & Arbanas, G. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija: od dojenačke dobi do adolescencije* [*Developmental psychopatology and psychiatry: From infancy to adolescence*]. Naklada Slap.

Wolniewicz, C., Tiamiyu, M., Weeks, J., & Elhai, J. (2018). Problematic smartphone use and relations with negative affect, fear of missing out, and fear of negative and positive evaluation. *Psychiatry Research, 262*, 618–623. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.09.058

Milica Kontić
State University of Novi Pazar

THE RELATIONSHIP BETWEEN AFFECTIVE ATTACHMENT, ANXIETY, DEPRESSION AND FEAR OF MISSING OUT WITHIN THE FAMILY SYSTEM

The main goal of the work is the theoretical analysis of the concepts of affective attachment, anxiety, depression, and fear of missing out, examining these concepts, as well as understanding their interrelationship within the family system. Attachment is a special system of behavior defined as seeking and maintaining proximity with another individual. There is one secure and three insecure patterns/styles, which are avoidant, ambivalent, and disorganized. The family is a system in which certain behaviors are learned. The style that will form depends on the adequate and timely response of parents to the child's needs. Inadequate affective attachment can lead to the emergence of unpleasant emotional states. Secure affective attachment is associated with better emotional regulation. The role of different styles in the emergence of fear of missing out is emphasized. Fear of missing out is associated with negative emotional experiences, such as anxiety, depression, low self-esteem, unpleasant physical symptoms, and the like. The practical implication of the work is aimed at raising awareness about the importance of preventing the onset or mitigating existing mental health difficulties and that the family system is important both for the development of a secure attachment style and for what behaviors a child will adopt and how they will respond in different situations.

KEYWORDS: *attachment styles*, *anxiety*, *depression*, *fear of missing out.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.151P
УДК 316.644-057.875:341.231.14-053.2(497.11)"2025/2026"
Оригинални научни чланак
стр. 151–168

Ставови студената – будућих васпитача о дечјим правима

Далиборка Поповић[*]
Државни универзитет у Новом Пазару
Гордана Степић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини
Недељко Милановић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини

АПСТРАКТ: Права детета су темељ савременог образовања и значајно обликују педагошке политике и праксу, у којој се деца посматрају као субјекти у остваривању својих права. Будући да ставови васпатича умногоме могу допринети имплементацији дечјих права у васпитно-образовну праксу, циљ истраживања је био усмерен на сагледавање ставова студената – будућих васпитача о дечјим правима, која произилазе директно из одредаба *Конвенције о дечјим правима*. У истраживању је учествовало 130 студената са Државног универзитета у Новом Пазару и Факултета педагошких наука у Јагодини, а подаци су добијени анкетирањем помоћу инструмента који обухвата 23 ајтема о ставовима о правима детета. Добијени резултати показују генерално позитивне ставове студената према дечјим правима, посебно у домену права на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања, принципа најбољег интереса детета и права на заштиту од дискриминације, док су нешто нижи скорови добијени у домену партиципације и грађанских права и образовања за права детета. Статистички значајне разлике су уочене у односу на степен образовања мајке, године студија и места становања, што упућује на закључак о значају социјалног и образовног контекста за развијање ставова о дечјим правима. У том смислу, значај истраживања за педагошку праксу је садржан управо у утврђеним могућностима за унапређивање дечјих права кроз процес образовања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *права детета, васпитач, образовање.*

[*] dpopovic@np.ac.rs, https://orcid.org/0000-0002-9883-6599
[*] gordana.stepic@pefja.kg.ac.rs, https://orcid.org/0000-0003-3122-7147
[*] nedeljko@pefja.kg.ac.rs, https://orcid.org/0000-0002-4563-3544

Теоријски приступ проблему

Теоријско полазиште рада заснива се на савременом разумевању детета као носиоца права, активног учесника у васпитно-образовном процесу и субјекта сопственог развоја (Guard, 2025; Pešikan, 2013). Оваква парадигма је широко заступљена и у савременим глобалним теоријским оквирима, који реафирмишу дечју агентивност и право на активно суобликовање друштвене стварности и сопственог учења (Murray et al., 2025). У том смислу, напушта се традиционално схватање детета као пасивног примаоца заштите и васпитних утицаја и усмерава се ка приступу који дете посматра као компетентно биће са правом на учешће, изражавање мишљења, заштиту и развој, јер успостављање снажног осећаја благостања у раним годинама пружа основу за способност деце да уче, напредују и носе се са изазовним околностима у адолесценцији и касније (García et al., 2021).

Концепт дечјих права због тога представља један од темеља савремених образовних политика и педагошке праксе, са становишта педагошко-психолошких сазнања о развоју детета и природи процеса учења (Маринковић, 2004), а његов најзначајнији нормативни оквир представља *Конвенција о правима детета* (Sl. list SFRJ – Međunarodni ugovori, br. 15/90 i Sl. list SRJ – Međunarodni ugovori, br. 4/96 i 2/97). *Конвенција о правима детета* је први међународни документ који свако дете препознаје као носиоца грађанских, политичких, социјалних, економских и културних права (Trevarthen et al, 2018). Стога је пружање одговарајуће подршке деци у раним годинама императив, како би се смањио терет проблема менталног здравља и постигло остваривање добробити у будућим генерацијама, као и осигурање да сва деца могу да остваре свој пуни потенцијал (UNESCO, 2022).

Наведена парадигма имплицује неопходност да се савремени системи предшколског васпитања и образовања све више заснивају на приступу који у средиште ставља права, потребе и добробит детета (O'Toole et al., 2023), јер „образовање за права детета подразумева не само познавање садржаја *Конвенције* већ и разумевање њених принципа (нарочито принципа недискриминације и партиципације) и изградњу вредности, ставова, вештина и понашања у духу *Конвенције*" (Marinković, 2024, str. 3). Зато, права детета треба да буду постављена у оквиру концепције и организације институције, нарочито као проблем стварног положаја детета у у институцији, проблем курикулума, педагошке праксе и посебно метода остваривања дела курикулума који се односи на дечја права (Marinković, 2004). Управо такав приступ, заснован пре свега на правима детета обезбеђује стварање подстицајног, безбедног и инклузивног окружења у коме се поштује индивидуалност (Wall et al, 2019).

Полазећи од *Конвенције о правима детета*, значај у педагошком контексту имају сва четири основна принципа *Конвенције УН о правима детета*: принцип недискриминације, принцип најбољег интереса детета, право детета на живот, развој и заштиту, као и право на учешће и изражавање мишљења (Whitaker & Tonkin, 2023). У предшколском контексту посебно су значајни: право детета на заштиту од дискриминације, право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања, право на учешће у доношењу одлука, право на холистички развој и право на квалитетно образовање (Davidson et al., 2021). Значајно је нагласити да поштовање дечјих права у предшколској установи не подразумева само њихово формално познавање, већ и развијање демократске културе односа, уважавање дечјег мишљења, подстицање аутономије и стварање услова за активно учешће детета у свакодневном животу установе. Нека истраживања (Ribeiro et al., 2025), међутим, показују да су пронађени значајни недостаци у остваривању права на учешће, са тензијама између наведених вредности васпитача и њихових описаних пракси, посебно у погледу учешћа деце у доношењу одлука, јер је преовлађујући нагласак на заштити често ограничавао аутономију и деловање деце. Зато, савремени приступи професионализму наглашавају да процена најбољег интереса детета не сме да буде искључиво у домену одраслих, већ је неопходно уважити и перспективу самог детета (Dalli & Urban, 2011).

Принцип најбољег интереса детета има кључно место у васпитно-образовној пракси и подразумева да све одлуке које се односе на дете треба да буду усмерене ка обезбеђивању његовог оптималног развоја, добробити и заштите, препознајући децу као компетентне, активне друштвене субјекте вредне поштовања. У педагошком контексту најбољи интерес детета подразумева образовни контекст у коме се деца осећају слободно да изразе своје мишљење, осећања, потенцијале, да их активно слушају, виде и уважавају, односно да могу утицати на одлуке које утичу на њихово животно практично функционисање. Више од нормативног оквира, педагогија која почива на правима детета подразумева образовне праксе које вреднују игру, дијалог, активно слушање, аутономију и демократску интеракцију. Васпитачи су стога позвани да делују као осетљиви и рефлексивни партнери, признајући и подржавајући децу у ко-конструкцији знања и педагошке културе у којој се права детета живе и доживљавају у свакодневном животу.

Партиципативна права представљају један од најзначајнијих, али и најосетљивијих аспеката дечјих права у образовној пракси. Она подразумевају право детета да изражава своје мишљење, буде саслушано и активно учествује у доношењу одлука које га се тичу. Иако су партиципативна права нормативно призната, истраживања показују да су она у пракси често недовољно заступљена, нарочито у раном детињству, где и даље преовладавају

„одраслоцентрични приступи" (Ribeiro, et al, 2025). Уважавање партиципативних права доприноси: развоју самопоуздања детета, развоју аутономије, формирању демократских вредности, развоју социјалних компетенција, осећају припадности и сигурности. Таква педагогија је холистичка и осетљива на контекст (Robson, 2019), позиционирајући децу као ко-креаторе знања и вредности. У односу на значај уважавања дечјих права, образовање за права детета представља важан сегмент професионалног образовања васпитача. Оно подразумева не само стицање знања о *Конвенцији о правима детета*, већ и развијање компетенција за примену приступа заснованог на правима у свакодневној пракси.

Теоријски модели иницијалног образовања васпитача стога наглашавају развијање демократских вредности, интеркултуралност, инклузивност, антидискриминаторну праксу, развој рефлексивности и професионалне одговорности и представљају предуслов за стварање васпитно-образовне праксе која кроз поштовање права уједно уважава потребе, потенцијале и достојанство сваког детета (Whitaker & Tonkin, 2023). Васпитач који примењује приступ заснован на правима детета: поштује индивидуалност детета, подстиче партиципацију, развија инклузивну праксу, ствара безбедно и подстицајно окружење, гради партнерске односе са децом и породицом. Васпитач има кључну улогу у имплементацији дечјих права у предшколској пракси, јер његови ставови, уверења и професионалне компетенције у значајној мери утичу на квалитет односа са децом и на степен остваривања дечјих права у свакодневном раду. Његовим деловањем, деца остварују право на детињство, у коме се игра вреднује као основно средство за деловање, креативност и благостање (Brogaard-Clausen et al., 2022; Whitaker & Tonkin, 2023). Разумевање дечјих права из практичне перспективе и ставови будућих васпитача о дечјим правима представљају значајан предуслов квалитетне и демократске васпитно-образовне праксе, јер и прекомерна заштита, чак и ако је добронамерна, ограничава суштинске могућности за учење и остваривање аутономије, слободе и одговорности – кључних стубова за оснаживање и демократско грађанство (Mansikka & Lundkvist, 2022).

Методолошки оквир истраживања

Истраживање је усмерено на сагледавање начина на који будући васпитачи перципирају значај, примену и остваривање дечјих права у предшколском васпитању и образовању. Полазећи од чињенице да васпитачи имају значајну улогу у подстицању и остваривању дечјих права у предшколској пракси, *проблем истраживања* односи се на утврђивање природе и карактеристика ставова студената будућих васпитача о дечјим правима.

Циљ истраживања је стога испитивање ставова студената будућих васпитача о дечјим правима, као и утврђивање разлика у ставовима у односу на поједина социодемографска обележја испитаника. У складу са постављеним циљем, дефинисани су следећи задаци истраживања: (1) Испитати ставове студената о правима детета; (2) Утврдити ставове студената у домену: права на заштиту, права на недискриминацију, принципа најбољег интереса детета, партиципативних и грађанских права, образовања за права детета; (3) Испитати постојање разлика у ставовима студената у односу на социодемографска обележја испитаника.

У истраживању је примењен *дескриптивни метод*, док је као истраживачка техника коришћено анкетирање. Инструмент је садржао део упитника за учитеље и наставнике (Vranješević et al., 2019), прецизније скалу процене Ликертовог типа којом се испитују ставови наставника о образовању за права детета, а која је прилагођена популацији васпитача, уз одобрење аутора. Скала је садржала 23 ајтема о ставовима о правима детета. Ајтеми су формулисани у складу са одредбама *Конвенције о правима детета* и обухватају различите аспекте дечјих права. Испитаници су степен слагања са тврдњама процењивали на Ликертовој скали, а истраживање је реализовано током академске 2025/26. године путем анонимног и добровољног анкетирања студената. Вредност Кронбаховог алфа коефицијента износи 0,820 и указује на добру унутрашњу конзистентност скале.

У истраживању је учествовало укупно 130 студената студијског програма *Васпитач* у предшколским установама са две високошколске институције. Нешто више од половине испитаника студира на Факултету педагошких наука у Јагодини (51,5%), док је преостали део са Државног универзитета у Новом Пазару (48,5%). Када је реч о години студија, најзаступљенији су студенти четврте године (37,7%), затим студенти друге године (32,3%), док студенти треће године чине 30,0% узорка. У погледу просека оцена, највећи део испитаника има просек између 7 и 8 (50,0%), затим између 8 и 9 (36,9%), док мањи проценат има просек од 9 до 10 (9,2%) и од 6 до 7 (3,8%). Половина испитаника живи у граду (50,0%), док 29,2% живи у селу, а 20,8% у приградским насељима. Што се тиче образовне структуре родитеља, код очева доминира средње образовање (70,8%), док мањи проценат има основно образовање (16,9%), вишу/високу школу (6,9%), факултет (4,6%) и магистарске/докторске студије (0,8%). Сличан тренд се уочава и код мајки, где највише њих има завршену средњу школу (62,3%), затим основну школу (18,5%) и вишу/високу школу (18,5%), док мали проценат има факултетско образовање (0,8%).

Табела 1
Структура узорка (N = 130)

Варијабла	Категорија	*f*	%
Студијски просек			
Васпитач у предшколским установама (Факултет педагошких наука, Јагодина)		67	51,5
Васпитач у предшколским установама (Државни универзитет у Новом Пазару)		63	48,5
Година студија	Друга	42	32,3
	Трећа	39	30,0
	Четврта	49	37,7
Просек оцена	6–7	5	3,8
	7–8	65	50,0
	8–9	48	36,9
	9–10	12	9,2
Место становања	Град	65	50,0
	Приградско насеље	27	20,8
	Село	38	29,2
Образовање оца	Основна школа	22	16,9
	Средња школа	92	70,8
	Виша/Висока школа	9	6,9
	Факултет	6	4,6
	Магистратура/ докторат	1	0,8
Образовање мајке	Основна школа	24	18,5
	Средња школа	81	62,3
	Виша/Висока школа	24	18,5
	Факултет	1	0,8

Варијабле истраживања: Независне варијабле**:** високошколска институција, година студија, просек оцена, место становања, образовање оца, образовање мајке. Зависна варијабла: ставови студената о дечјим правима.

У *обради података* примењене су методе дескриптивне и инференцијалне статистике. Од дескриптивних показатеља коришћене су фреквенције, проценти, аритметичка средина и стандардна девијација, док су за испитивање статистички значајних разлика примењени *t*-тест и анализа варијансе (ANOVA), у зависности од природе варијабли. Подаци су обрађени у статистичком програму SPSS.

Резултати истраживања

Право на заштиту од дискриминације

У Табели 2 су представљене средње вредности код ајтема који припадају супскали Право на заштиту од дискриминације.

Табела 2
Право на заштиту од дискриминације

Тврдња	*N*	Min	Max	*M*	*SD*
Подршка деци у вртићу треба да се разликује у односу на њихове специфичне потребе.	130	1	5	4,00	1,31
Свако дете може да постигне успех уколико се довољно труди.	130	1	5	4,15	1,01
Разлике које међу децом постоје нужно воде до сукоба и нетолеранције.	130	1	5	3,07	1,20
Акције које афирмишу децу из мањинских група стварају неједнакост међу децом и нису увек пожељне.	130	1	5	3,14	1,19

Напомена. *N* = број испитаника; Min = минимална вредност; Max = максимална вредност; *M* = аритметичка средина; *SD* = стандардна девијација.

Резултати показују да испитаници у највећој мери исказују сагласност код ајтема који наглашавају да *Свако дете може да постигне успех уколико се довољно труди* (*M* = 4,15; *SD* = 1,007) и *Подршка деци у вртићу треба да је усклађена са њиховим специфичним потребама* (*M* = 4,00; *SD* = 1,306). С друге стране, нижа вредност је израчуната код ајтема *Акције које афирмишу децу из мањинских група не стварају неједнакост међу децом и пожељне су* (*M* = 3,14; *SD* = 1,186) и *Разлике које међу децом постоје не воде нужно до сукоба и нетолеранције* (*M* = 3,07; *SD* = 1,196).

Појединачне ставке супскале обједињене су у јединствену варијаблу Право на заштиту од дискриминације (*M* = 14,3615), која је затим коришћена за испитивање постојања статистички значајних разлика међу групама.

Резултати хи-квадрат теста показују да постоји статистички значајна разлика између ставова студената на супскали Права на заштиту од дискриминације и година студија ($\chi^2 = 56{,}321$; $df = 26$; $p < 0{,}05$). Наиме, више вредности на супскали Права на заштиту од дискриминације присутније су код студената виших година студија. Такође је утврђено да постоји стати-

стички значајна разлика између ставова студената на супскали Права на заштиту од дискриминације и просека студената током студирања ($\chi^2 = 57{,}319$; $df = 39$; $p < 0{,}05$). Налази показују да се са порастом академског успеха током студирања јавља тенденција ка вишим резултатима на супскали Права на заштиту од дискриминације.

Резултати хи-квадрат теста показују да постоји статистички значајна разлика између ставова студената на супскали Права на заштиту од дискриминације и места становања ($\chi^2 = 44{,}617$; $df = 26$; $p < 0{,}05$). Резултати указују на то да студенти који живе у граду показују стабилније и више резултате на супскали Права на заштиту од дискриминације, при чему студенти из градских средина исказују конзистентније позитивне ставове, док студенти из приградских и сеоских средина показују већу амбивалентност.

Резултати *t*-теста показују да не постоји статистички значајна разлика у средњим вредностима на супскали Права на заштиту од дискриминације између студената Факултета педагошких наука у Јагодини, Универзитета у Крагујевцу, и Државног универзитета у Новом Пазару ($t = -0{,}012$; $df = 128$; $p > 0{,}05$), као и на супскали Права на заштиту од дискриминације и степена образовања оца ($\chi2 = 47{,}712$; $df = 52$; $p > 0{,}05$), и између ставова студената на супскали Права на заштиту од дискриминације и степена образовања мајке ($\chi2 = 51{,}369$; $df = 39$; $p > 0{,}05$).

Принцип најбољег интереса детета

У Табели 3 су представљене средње вредности код ајтема који припадају супскали Принцип најбољег интереса детета.

Табела 3
Принцип најбољег интереса детета

Тврдња	*N*	Min	Max	*M*	*SD*
Приликом доношења одлука у вртићу које се тичу деце, основни критеријум треба да буде најбољи интерес детета.	130	1	5	4,32	0,90
Одрасли који раде са децом у стању су да боље од саме деце процене шта је у њиховом најбољем интересу.	130	1	5	3,62	1,11
Деца треба да учествују у одлучивању о томе шта је у њиховом најбољем интересу.	130	1	5	3,79	1,18

Највиша вредност израчуната је код ајтема *Приликом доношења одлука у вртићу које се тичу деце, основни критеријум треба да буде најбољи интерес детета* (M = 4,32; SD = 0,898), док су ниже вредности израчунате код ајтема *Деца треба да учествују у одлучивању о томе шта је у њиховом најбољем интересу* (M = 3,79; SD = 1,179) и *Одрасли који раде са децом у стању су да боље од саме деце процене шта је у њиховом најбољем интересу* (M = 3,62; SD = 1,109).

Појединачне ставке супскале обједињене су у јединствену варијаблу Принцип најбољег интереса детета (M = 11,7231), која је затим коришћена за испитивање постојања статистички значајних разлика међу групама.

Резултати показују да постоји статистички значајна разлика између ставова студената на супскали Принцип најбољег интереса детета и степена образовања мајке ($\chi2$ = 47,360; df = 27; p < 0,05). Испитаници чије мајке имају средње или високо/више образовање углавном постижу средње и више нивое на супскали Принцип најбољег интереса детета, док су испитаници чије мајке имају основно образовање концентрисани у нижим и средњим нивоима.

С друге стране, резултати t-теста показују да не постоји статистички значајна разлика у средњим вредностима на супскали Принцип најбољег интереса детета између: студената Факултета педагошких наука у Јагодини, Универзитета у Крагујевцу, и Државног универзитета у Новом Пазару (t = 0,667; df = 128; p > 0,05), година студија ($\chi2$ = 27,070; df = 18; p > 0,05), просека студената током студирања ($\chi2$ = 28,069; df = 27; p > 0,05), места становања ($\chi2$ = 23,707; df = 18; p > 0,05) и степена образовања оца ($\chi2$ = 33,815; df = 36; p > 0,05),

Партиципација и грађанска права

У Табели 4 су представљене средње вредности код ајтема који припадају супскали Партиципација и грађанска права.

Табела 4
Партиципација и грађанска права

Тврдња	N	Min	Max	M	SD
Процес консултација са децом тражи време и не треба га често практиковати у вртићу.	130	1	5	2,70	1,32
Чак и када укључимо мишљење деце у процес одлучивања, оно не може имати исту тежину као и мишљење одраслих.	130	1	5	3,20	1,34

Тврдња	*N*	Min	Max	*M*	*SD*
Деца немају развијене компетенције које би им омогућиле да учествују у процесу одлучивања заједно са одраслима.	130	1	5	2,81	1,34
Деца треба прво да науче да буду одговорна и самостална, па тек онда да учествују у одлучивању.	130	1	5	2,82	1,33
Деца треба да имају сва грађанска и политичка права која су гарантована и одраслима.	130	1	5	3,33	1,39
Приватност детета треба поштовати као што се поштује и приватност одраслих.	130	2	5	4,53	0,78

Највиша средња вредност израчуната је код ајтема *Приватност детета треба поштовати као што се поштује и приватност одраслих* (*M* = 4,53; *SD* = 0,779). Средњој групи припадају ајтеми *Деца треба да имају сва грађанска и политичка права која су гарантована и одраслима* (*M* = 3,33; *SD* = 1,394) и *Када укључимо мишљење деце у процес одлучивања, оно може имати исту тежину као и мишљење одраслих* (*M* = 3,20; *SD* = 1,338).

Најниже вредности израчунате су код ајтема *Деца треба прво да науче да буду одговорна и самостална, па тек онда да учествују у одлучивању* (*M* = 2,82; *SD* = 1,326), *Деца имају развијене компетенције које им омогућавају да учествују у процесу одлучивања заједно са одраслима* (*M* = 2,81; *SD* = 1,342) и *Процес консултација са децом иако тражи време, треба га често практиковати у вртићу* (*M* = 2,70; *SD* = 1,322).

Појединачне ставке супскале обједињене су у јединствену варијаблу Партиципација и грађанска права (*M* = 19,3923), која је затим коришћена за испитивање постојања статистички значајних разлика међу групама.

Резултати хи-квадрат теста показују да постоји статистички значајна разлика између ставова студената на супскали Партиципација и грађанска права и места становања ($\chi^2 = 69{,}685$; $df = 40$; $p < 0{,}05$), при чему испитаници из града остварују више нивое партиципације. Испитаници из сеоских средина углавном имају умерене вредности, док су резултати испитаника из приградских насеља варијабилнији.

Статистички значајне разлике не постоје у средњим вредностима на супскали Партиципација и грађанска права између студената Факултета педагошких наука у Јагодини, Универзитета у Крагујевцу, и Државног универзитета у Новом Пазару ($t = 0{,}440$; $df = 128$; $p > 0{,}05$), година студија ($\chi 2 = 38{,}458$; $df = 40$; $p > 0{,}05$), просека студената током студирања ($\chi 2 = 78{,}581$;

df = 60; *p* > 0,05), степена образовања оца ($\chi 2$ = 93,530; *df* = 80; *p* > 0,05), као и степена образовања мајке ($\chi 2$ = 77,279; *df* = 60; *p* > 0,05).

Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања

У Табели 5 су представљене средње вредности код ајтема који припадају супскали Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања.

Табела 5
Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања

Тврдња	*N*	Min	Max	*M*	*SD*
Телесно кажњавање деце у породици као начин њиховог васпитавања је понекад прихватљиво.	130	1	5	1,76	1,25
Деца треба обавезно да учествују у планирању и реализацији мера за заштиту од насиља, злостављања и занемаривања.	130	1	5	3,91	1,15

Будући васпитачи се углавном слажу са тврдњом *Деца треба обавезно да учествују у планирању и реализацији мера за заштиту од насиља, злостављања и занемаривања* (*M* = 3,91; *SD* = 1,151), док се већина испитаника не слаже са тврдњом *Телесно кажњавање деце у породици као начин њиховог васпитавања је понекад прихватљиво* (*M* = 1,76; *SD* = 1,250).

Појединачне ставке супскале обједињене су у јединствену варијаблу Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања (*M* = 5,6692), која је затим коришћена за испитивање постојања статистички значајних разлика међу групама.

Резултати показују да постоји статистички значајна разлика једино између ставова студената на супскали Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања и степена образовања мајке (χ^2 = 39,394; *df* = 24; *p* < 0,05). Испитаници чије мајке имају средње или високо/више образовање углавном постижу средње нивое код супскале Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања, док су испитаници чије мајке имају основно образовање концентрисанији у нижим и средњим нивоима.

Резултати такође показују да не постоји статистички значајна разлика у средњим вредностима на супскали Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања између студената Факултета педагошких наука у

Јагодини, Универзитета у Крагујевцу, и Државног универзитета у Новом Пазару (t = -0,288; df = 128; p > 0,05), година студија ($\chi 2$ = 16,188; df = 16; p > 0,05), просека студената током студирања ($\chi 2$ = 35,082; df = 24; p > 0,05), места становања ($\chi 2$ = 15,704; df = 16; p > 0,05) и степена образовања оца ($\chi 2$ = 37,093; df = 32; p > 0,05).

Образовање за права детета

У Табели 6 су представљене средње вредности код ајтема који припадају супскали Образовање за права детета.

Табела 6
Образовање за права детета

Тврдња	*N*	Min	Max	*M*	*SD*
Образовање за права детета треба да буде обавезан део програма иницијалног образовања васпитача.	130	1	5	4,12	1,054
Деца треба да уче о својим правима у вртићу, и даље у школи, систематично и на свим узрастима.	130	1	5	4,38	0,917
Учење о правима детета је ефикасније ако се права детета уводе кроз развијање реалног програма, него само кроз радионице.	130	2	5	4,02	0,898
Деца треба прво да науче одговорности, па тек онда да уче о својим правима.	130	1	5	3,22	1,259
Права детета дају деци неограничену слободу и дозвољавају им да раде шта хоће.	130	1	5	2,38	1,337
Права детета озбиљно угрожавају ауторитет одраслих (родитеља, васпитача...).	130	1	5	2,23	1,230
У последње време се много и непотребно говори о правима детета.	130	1	5	2,15	1,254
Васпитачи треба да третирају дете онако како очекују да и сами буду третирани.	130	1	5	4,04	1,151

Групи виших вредности припадају ајтеми *Деца треба да уче о својим правима у вртићу, и даље у школи, систематично и на свим узрастима* (M = 4,38; SD = 0,917), *Образовање за права детета треба да буде обавезан део програма иницијалног образовања наставника* (M = 4,12; SD = 1,054), *Васпитачи треба да третирају дете онако како очекују да и сами буду третирани* (M = 4,04; SD = 1,151) и *Учење о правима детета је ефикасније ако се права детета уводе кроз развијање реалног програма, него само кроз радионице* (M = 4,02; SD = 0,898), док су ниже

вредности израчунате код ајтема *Деца треба прво да науче одговорности, па тек онда да уче о својим правима* (*M* = 3,22; *SD* = 1,259), *Права детета дају деци неограничену слободу и дозвољавају им да раде шта хоће* (*M* = 2,38; *SD* = 1,337), *Права детета озбиљно угрожавају ауторитет одраслих (родитеља, наставника...)* (*M* = 2,23; *SD* = 1,230) и *У последње време се много и непотребно говори о правима детета* (*M* = 2,15; *SD* = 1,254).

Појединачне ставке супскале обједињене су у јединствену варијаблу Образовање за права детета (*M* = 26,5309), која је затим коришћена за испитивање постојања статистички значајних разлика међу групама. Резултати показују да не постоји статистички значајна разлика у средњим вредностима на супскали Образовање за права детета између: студената Факултета педагошких наука у Јагодини, Универзитета у Крагујевцу, и Државног универзитета у Новом Пазару ($t = 0{,}777$; $df = 128$; $p > 0{,}05$), просека током студирања ($\chi2 = 77{,}388$; $df = 72$; $p > 0{,}05$) и степена образовања оца ($\chi2 = 106{,}206$; $df = 96$; $p > 0{,}05$).

Резултати хи-квадрат теста показују да постоји статистички значајна разлика између ставова студената на супскали Образовање за права детета и година студија ($\chi^2 = 66{,}729$; $df = 48$; $p < 0{,}05$). Виши и средњи резултати су чешће заступљени код студената виших година студија, посебно четврте године, док су код студената ниже године резултати нешто неуједначенији и чешће концентрисани у нижим и средњим категоријама. Оваква расподела указује на то да се ниво образовања о правима детета повећава са напредовањем током студија. Такође, резултати показују да постоји статистички значајна разлика између ставова студената на супскали Образовање за права детета и места становања ($\chi^2 = 80{,}961$; $df = 48$; $p < 0{,}05$). Испитаници који живе у граду постижу чешће више резултате на супскали Образовања о правима детета у односу на испитанике из приградских насеља и са села, код којих су резултати углавном концентрисани у средњим вредностима, као и између ставова студената на супскали Образовање за права детета и степена образовања мајке ($\chi^2 = 202{,}242$; $df = 72$; $p < 0{,}05$).

Највише резултате на супскали Образовања о правима детета постижу испитаници чије мајке имају средње или високо/више образовање, док су код испитаника чије мајке имају основно образовање резултати чешће концентрисани у нижим и средњим вредностима.

Дискусија

Резултати истраживања указују на генерално позитивне ставове студената – будућих васпитача према дечјим правима, што је у складу са савре-

меним схватањима васпитно-образовне праксе засноване на правима детета. Посебно високи резултати добијени су у домену права на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања, као и у домену принципа најбољег интереса детета, што указује на високу сензибилисаност будућих васпитача за заштитну улогу васпитно-образовних институција. Испитаници у великој мери подржавају став да телесно кажњавање није прихватљив васпитни поступак, као и став да је неопходно укључивање деце у планирање мера заштите од насиља. Овакви налази указују на прихватање савремених педагошких приступа (Murray, 2023), који дете посматрају као активног учесника у процесу сопствене заштите, а не искључиво као објекат бриге одраслих.

У оквиру супскале Принцип најбољег интереса детета, испитаници су највећу сагласност исказали са тврдњом да најбољи интерес детета треба да представља основни критеријум приликом доношења одлука у вртићу, што је, такође, у складу са савременим захтевима (Dalli & Urban, 2011), али ипак нешто ниже вредности добијене су код ајтема који се односе на учешће деце у процени сопственог најбољег интереса, што је изражено и у неким ранијим истраживањима (Ribeiro et al., 2025) и може указивати на делимично задржавање традиционалног, одраслоцентричног приступа у разумевању права детета. Сличан образац уочен је и у домену партиципативних и грађанских права. Иако испитаници у великој мери подржавају право детета на приватност, резултати показују извесну резервисаност у погледу активног укључивања деце у процесе одлучивања. Нижи резултати на ајтемима који се односе на компетенције деце за учешће у одлучивању могу указивати на недовољно развијено разумевање партиципативних права детета, што је у складу са налазима истраживања која показују да су управо партиципативна права најмање заступљена у образовној пракси (Mansikka & Lundkvist, 2022).

Резултати супскале Образовање за права детета показују да студенти препознају значај систематског образовања о дечјим правима и подржавају укључивање ових садржаја у иницијално образовање васпитача. Истовремено, релативно више вредности код ајтема који повезују права и одговорности указују на присуство ставова према којима се права детета још увек делимично посматрају као условљена зрелошћу и одговорношћу детета. Када је реч о социодемографским варијаблама, резултати указују на то да година студија има значајну улогу у формирању ставова о дечјим правима. Студенти виших година показују позитивније ставове у домену права на недискриминацију и образовања за права детета, што упућује на значај

иницијалног образовања Такође, место становања показало се као значајан фактор у домену партиципативних права, права на недискриминацију и образовања за права детета.

Студенти из градских средина показују позитивније и конзистентније ставове, што може бити последица веће изложености различитостима, демократским вредностима и инклузивним праксама.

Посебно је значајан налаз да образовање мајке представља фактор који је статистички значајно повезан са појединим аспектима ставова о дечјим правима. Овај резултат указује на значај породичног и социјалног контекста у формирању вредносних оријентација будућих васпитача. С друге стране, није утврђена статистички значајна разлика у ставовима студената у односу на високошколску институцију, што може указивати на релативно уједначене програмске и вредносне оквире иницијалног образовања васпитача у обе институције.

Закључак

Резултати истраживања показују да будући васпитачи изражавају јасну намеру да поштују права детета у свакодневном образовном окружењу, посебно у погледу добробити, слушања и заштите. Анализа је показала да они цене идеју детета као носиоца права, што се усклађује са партиципативном перспективом у педагогији раног детињства (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016). Њихови ставови одражавају разумевање дечјих права и остваривања у функцији добробити као централног стуба образовног односа, у складу са *Конвенцијом УН о правима детета* и курикуларним смерницама за предшколско образовање (Silva et al., 2016).

На основу добијених резултата може се закључити да студенти – будући васпитачи генерално испољавају позитивне ставове према дечјим правима, а посебно су изражени позитивни ставови у домену права на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања, као и у домену принципа најбољег интереса детета. Истовремено, резултати указују на то да су нешто мање развијени ставови који се односе на партиципативна и грађанска права детета, што упућује на потребу за додатним оснаживањем будућих васпитача у разумевању детета као активног учесника у васпитно-образовном процесу.

Истраживање је показало да социјални и образовни контекст имају значајну улогу у формирању ставова о дечјим правима. Година студија, мес-

то становања и образовање мајке издвојили су се као значајни фактори који доприносе разликама у ставовима испитаника. Добијени налази указују на значај систематског и континуираног образовања будућих васпитача о дечјим правима, као и на потребу јачања партиципативне димензије у иницијалном образовању васпитача. Приликом интерпретације резултата потребно је имати у виду одрђена ограничења истраживања. Најпре, истраживање је реализовано на пригодном узорку студената са две високошколске институције, те се резултати не могу у потпуности генерализовати на популацију свих студената будућих васпитача. Такође, подаци су прикупљени методом самопроцене, што оставља простор за утицај социјално пожељних одговора, посебно имајући у виду осетљивост теме дечјих права. Ограничење представља и чињеница да су ставови испитивани искључиво квантитативним приступом, без дубљег увида у разлоге и искуства која обликују ставове испитаника.

На основу добијених резултата, препоручује се веће укључивање садржаја о дечјим правима у иницијално образовање васпитача, посебно у области партиципативних и грађанских права детета, а пожељно је и развијати практичне програме и моделе рада који омогућавају студентима да кроз искуствено учење стичу компетенције за примену приступа заснованог на правима детета. Будућа истраживања требало би реализовати на већим и разноврснијим узорцима, као и применом квалитативних метода, како би се дубље разумели фактори који обликују ставове будућих васпитача о дечјим правима.

Литература

Brogaard-Clausen, S., Guimaraes, S., Rubiano, C., & Tang, F. (2023). International perspectives on wellbeing and democratic living in early childhood curricula. *Early Years, 43*(4–5), 729–743. https://doi.org/10.1080/09575146.2021.2010663

Davidson, J., Karadzhov, D., Lux, E., Shields, S., Wright, L. H. V., & Wilson, G. (2021). *COVID learning report: Upholding the 4P's of children's rights during COVID-19* (No. 5). University of Strathclyde. https://inspiringchildrensfutures.org/blog/learning-report-overview

Dalli, C., & Urban, M. (2011). *Professionalism in early childhood education and care: International perspectives*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315875248

García, J. L., Bennhoff, F. H., Leaf, D. E., & Heckman, J. J. (2021). *The dynastic benefits of early childhood education* (NBER Working Paper No. 29004). National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/papers/w29004

Guard, C. (2025). *Rights and agency for babies, toddlers and young children*. Department of Social Policy and Intervention, University of Oxford. https://ncca.ie/media/w1bfrc0v/rights-and-agency-for-babies-toddlers-and-young-children.pdf

Krnjaja, Ž., & Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje učenje: Kvalitet prostora u predškolskoj ustanovi* [Where learning resides: Quality of space in preschool institutions]. Institut za pedagogiju i andragogiju.

Mansikka, J.-E., & Lundkvist, M. (2022). Children's right to participation in early childhood education and care: An analysis in Finnish policy documents. *International Journal of Children's Rights, 30*(1), 232–257. https://doi.org/10.1163/15718182-30010009

Marinković, S. (2004). *Dečja prava i udžbenik* [Children's Rights and the Textbook]. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. (2018). *Pasoš za Godine uzleta: Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* [Passport for the Years of Ascent: Fundamentals of the preschool education curriculum]. Prosvetni pregled.

Murray, L., Levickis, P., McFarland, L., Eadie, P., Lee-Pang, L., Quach, J., & Page, J. (2025). Supporting Young Children's Social–Emotional Wellbeing in Early Childhood Education and Care: Perspectives from the Sector. Education Sciences, *15*(5), 569. https://doi.org/10.3390/educsci15050569

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2016). Pedagogy-in-participation: The search for a holistic praxis. In J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal (Eds.), *Assessment and evaluation for transformation in early childhood* (pp. 26–55). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315693828

O'Toole, L., Ward, C., Walsh, G., Stokes, T., McCartney, S., Forde, D., Doherty, A., & Winter, F. (2023). *A consultation with babies, toddlers and young children to inform the updating of Aistear, the Early Childhood Curriculum Framework (NCCA, 2009): Phase 2*. NCCA. https://ncca.ie/media/0tuhu0s1/phase2_consultation-with-babies-toddlers-and-young-children.pdf

Pešikan, A. (2013). *Aktivno učenje: Koncept, implikacije i primena* [Active learning: Concept, implications and application]. Institut za psihologiju.

Ribeiro, C., Mesquita, C., & Beltrán, J. H. (2025). Child rights-based pedagogy in early childhood education: Insights from Portuguese educators. *Education Sciences, 15*(10), Article 1301. https://doi.org/10.3390/educsci15101301

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf

Trevarthen, C., Dunlop, A.-W., & Delafield-Butt, J. (2018). Defining the child's curriculum, and its role in the life of the community. In C. Trevarthen, J. Delafield-Butt, & A.-W. Dunlop (Eds.), *The child's curriculum: Working with the natural values of young children* (pp. 1–12). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198747109.003.0001

UNESCO. (2022). *UNESCO strategy on education for health and well-being*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381728

Van Krieken Robson, J. (2019). Participatory pedagogy for values education in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(3), 420–431. https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600811

Wall, K., Cassidy, C., Robinson, C., Hall, E., Beaton, M., Kanyal, M., & Mitra, D. (2019). Look who's talking: Factors for considering the facilitation of very young children's voices. *Journal of Early Childhood Research, 17*(4), 263–278. https://doi.org/10.1177/1476718X19875767

Whitaker, J., & Tonkin, A. (2023). *Play and health in childhood: A rights-based approach* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003310648

Zakon o ratifikaciji Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima deteta [Law on the Ratification of the United Nations Convention on the Rights of the Child] (1990). Službeni list SFRJ – Međunarodni ugovori, br. 15/90; Službeni list SRJ – Međunarodni ugovori, br. 4/96 i 2/97.

Daliborka Popović
State University of Novi Pazar
Gordana Stepić
University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina
Nedeljko Milanović
University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

ATTITUDES OF PRE-SERVICE PRESCHOOL TEACHERS TOWARD CHILDREN'S RIGHTS

Children's rights are a cornerstone of contemporary education and significantly shape educational policies and practices, in which children are regarded as active subjects in the realization of their rights. Given that preschool teachers' attitudes can substantially contribute to the implementation of children's rights in educational practice, the aim of this study was to examine the attitudes of future preschool teachers toward children's rights as derived directly from the provisions of the Convention on the Rights of the Child. The study involved 130 students from the State University of Novi Pazar and the Faculty of Education in Jagodina. Data were collected through a survey using an instrument consisting of 23 items assessing attitudes toward children's rights. The findings indicate generally positive student attitudes toward children's rights, particularly in the domains of protection from violence, abuse, and neglect, the principle of the best interests of the child, and protection from discrimination. Somewhat lower scores were obtained in the domains of participation and civil rights, as well as education for children's rights. Statistically significant differences were identified with respect to mothers' educational attainment, year of study, and place of residence, suggesting the importance of social and educational contexts in shaping attitudes toward children's rights. In this regard, the significance of the study for educational practice lies precisely in the identified opportunities for enhancing the promotion and realization of children's rights through the educational process.

KEYWORDS: *children's rights*, *preschool teacher*, *education.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.169U
УДК 376-056.26/.36(497.113)
Стручни чланак
стр. 169–186

Самопроцена компетентности и мотивација васпитача за рад са децом са сметњама у развоју у предшколској установи

Јована Узелац[*]
Универзитет у Новом Саду, Медицински факултет
Николина Ивковић[*]
Сандра Гламочак[*]
Универзитет у Новом Саду, Медицински факултет
Ана Влаховић[*]

АПСТРАКТ: Предмет истраживања је испитивање доживљаја компетентности и мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју у предшколској установи. Циљ истраживања је испитати ниво доживљене компетентности и мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју, као и њихову међусобну повезаност. Узорак је чинило 49 васпитача женског пола, заспослених у приватним предшколским установама. Највећи проценат (30,4%) припадало је старосној групи од 30 до 35 година. За потребе истраживања конструисан је упитник којим су процењиване компетентност и мотивација васпитача у областима познавања закона и процедура, познавања деце са сметњама у развоју и непосредног рада са децом са сметњама у развоју. У обради података примењене су методе дескриптивне статистике, Студентов *t*-тест за зависне узорке и Пирсонов коефицијент корелације. Резултати указују на присуство статистички значајне разлике између доживљаја компетентности и мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју. Васпитачи су ниво мотивације проценили као виши у односу на ниво компетенције. Такође, резултати указују на постојање статистички значајне, позитивне повезаности између доживљаја компетенције и мотивације васпитача. Резултати указују на то да су самопроцењена компетентност и мотивација васпи-

[*] jovana.uzelac@mf.uns.ac.rs, https://orcid.org/0000-0003-2022-4653
[*] ivkovicnina28@gmail.com
[*] sandra.glamocak@mf.uns.ac.rs, https://orcid.org/0000-0001-8041-856X
[*] vlahovicana44@gmail.com

тача за рад са децом са сметњама у развоју позитивно повезане, али да васпитачи своју мотивацију процењују вишом од сопствене компетентности. Резултати указују на значај континуираног стручног усавршавања и пружања подршке васпитачима ради развоја компетенција потребних за квалитетну инклузивну праксу.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *доживљај компетентности, мотивација, васпитачи, деца са сметњама у развоју, предшколска установа.*

Увод

Парадигма савременог образовног система заступа став да свако дете има право на образовање и васпитање у редовној вршњачкој групи (Gemmell-Crosby & Redditi Hanzlik, 1994). Имплементација наведене парадигме има за циљ смањење препрека у процесу укључивања деце са сметњама у развоју у свакодневне активности васпитно-образовног система и ширег друштвеног окружења (Gutvajn & Korać, 2015). Како би се деца са сметњама у развоју на адекватан начин укључила у предшколске установе неопходно је унапређење досадашњих приступа у раду (Sakač i Marić, 2016). С тим у вези, од васпитача се захтева појачано ангажовање у доменима стимулације, континуираног праћења развојног тока детета, као и потпуну индивидуализацију приступа у раду, који би требало да буду у складу са дететовим потребама, интересовањима и способностима (Rajić i Mihić, 2017). Превазилажење изазова које примена оваквог васпитно-образовног система са собом носи, може имати значајну улогу у успостављању нивоа компетентности и мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју (Sunko et al., 2019).

Успешно укључивање деце са сметњама у развоју у предшколске установе у значајној мери условљено је нивоом компетентности и мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју (Rajić i Mihić, 2018; You et al., 2019). Предиктор квалитетне васпитно-образовне праксе је лично уверење васпитача о сопственим компетенцијама (Bandura, 1997, prema: Ruppar et al., 2016). Компетенције васпитача представљају комбинацију знања, вештина и вредносних ставова које појединцу омогућавају ефикасно деловање у различитим ситуацијама (Rajović i Radulović, 2007). Уверење о поседовању компетенција за рад делује на ефикасност васпитача, а самим тим и на пораст мотивације за улагање напора у циљу побољшања васпитно-образовних вештина (You et al., 2019). Један од кључних аспеката компетентности јесте вештина васпитача да ступи у интеракције са дететом, да успостави квалитетне односе, те да детету омогући стицање многобројних иску-

става у оквиру предшколске установе (Rajić i Mihić, 2017). Самим тим, предшколска установа би требало да представља сигурно место за раст, развој и образовање сваког детета, у складу са његовим развојним потенцијалима (Sakač i Marić, 2016). Са друге стране, мотивација представља психички процес који покреће, усмерава и одржава понашање појединца ка остваривању постављених циљева, представљајући основни унутрашњи и спољашњи покретач деловања (Mišić i Džaferović, 2023). Васпитач ког мотивација усмерава у деловању адекватно ће препознавати индивидуалне потребе и потенцијале детета, те ће успешно креирати развојно подстицајну средину (Mišić i Džaferović, 2023; Sucuoğlu et al., 2013).

Препреке у формирању подстицајне средине и ефикасног начина деловања васпитача у систему инклузивног образовања су дубоко имплементирани негативни ставови о самој инклузији (Stančić i Stanisavljević Petrović, 2013). Поред истраживања која указују на помак у формирању позитивних ставова васпитача, негативни ставови и амбивалентан однос према укључивању деце са сметњама у развоју у предшколске установе ипак знатно преовладавају (Milić i Tomić, 2014, prema: Rajić i Mihić, 2018). Функционално утемељење приступа који подразумева заједничко укључивање деце типичног развоја са децом са сметњама у развоју у васпитно-образовни систем директно би допринело бољем разумевању његових основних начела, начина рада и функционисања, те би значајно допринело изградњи позитивнијих ставова према укључивању деце са сметњама у развоју у предшколске установе (Manić, 2023). Самим тим, системски исправно пружена подршка усмерена ка васпитачима, као и правилна примена оваквог приступа у пракси представља главни предуслов за ефикасно укључивање деце са сметњама у развоју у предшколске установе (Sucuoğlu et al., 2013).

Иако су компетентност и мотивација васпитача за рад са децом са сметњама у развоју препознате као значајни чиниоци квалитета инклузивне предшколске праксе, доступна истраживања на подручју Србије и даље су релативно малобројна, а посебно недостају новији емпиријски подаци о томе како васпитачи процењују сопствену компетентност и мотивацију у различитим областима рада са децом са сметњама у развоју. Ово питање је посебно значајно, имајући у виду континуиране промене и унапређивање инклузивног предшколског васпитања и образовања у Републици Србији. За разлику од приступа који компетентност и мотивацију посматрају искључиво на општем нивоу, у овом истраживању обе компоненте сагледане су и кроз специфичне области које обухватају познавање закона и процедура, познавање деце са сметњама у развоју и непосредни рад са децом са смет-

њама у развоју. Овакав приступ омогућава прецизније идентификовање области у којима васпитачи процењују да поседују виши или нижи ниво компетентности, као и области за које исказују различит ниво мотивације.

Истовремено испитивање самопроцене компетентности и мотивације омогућава и сагледавање њихове међусобне повезаности. Стога се допринос овог истраживања огледа у пружању актуелних података о самопроцењеној компетентности и мотивацији васпитача запослених у приватним предшколским установама, уз њихово сагледавање по областима, што може допринети прецизнијем препознавању области у којима је васпитачима потребна додатна подршка и стручно усавршавање. С тим у вези, циљ овог истраживања је да се испита доживљај компетентности и мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју, као и њихова међусобна повезаност.

Материјали и методе

Процедуре

Истраживање је спроведено у шест приватних предшколских установа, у две општине, на територији Севернобачког и Јужнобачког округа Војводине, у Републици Србији. Предшколске установе састоје се од мањих група које чине деца типичног развоја заједно са децом са сметњама у развоју. Стручни кадар предшколских установа чине дипломирани и струковни васпитачи, као и медицинске сестре – васпитачи. За сврхе истраживања употребљена је анкета која је формирана од стране аутора. Након формирања инструмента, реализовани су састанци са директорима предшколских установа на којима су представљени сврха, циљ и инструмент истраживања. Након тога, од директора установа добијена је писана сагласност за спровођење истраживања. Етичком одбору Медицинског факултета у Новом Саду достављена је неопходна документација, након чега је комисија дала одобрење за реализацију истраживања (број одлуке 01-39/37). Након одобрења етичке комисије, анкете су дистрибуиране у свих шест предшколских установа. Васпитачима је дато на располагање недељу дана за попуњавање. Учешће у истраживању је било анонимно, добровољно и спроведено уз попуњени информисани пристанак свих испитаника. Испитаницима је представљена могућност да у било ком моменту, без икаквих последица, могу да одустану од попуњавања анкете, а такође им је наглашено да учешће у истом не резултира било каквим видом новчане надокнаде. Свака анкета садржи податке неопходне за контактирање са главним истраживачем, уколико за то постоји потреба. Укупно је достављено 120 анкета у папирној

форми у свих шест предшколских установа (20 анкета по установи), од којих је попуњено 49.

Узорак

Узорак се састојао од 49 испитаника – васпитачи у оквиру редовних, приватних предшколских установа. У погледу полне структуре, сви испитаници у анализираном узорку били су женског пола (100%). Када је реч о старосној структури, највећи проценат испитаница припада старосној групи од 30 до 35 година (30,6%), затим групи преко 40 година (24,5%), док је 16,3% испитаница било старости 25–29 година. У старосним категоријама 18–24 године и 36–40 година налазило се по 14,3% испитаница. Социо-демографске карактеристике узорка приказане су у Табели 1.

Табела 1
Социодемографске карактеристике испитиваног узорка

Варијабла	Категорија	*N*	%
Ниво образовања	Средња школа	2	4,1
	Висока школа	36	73,5
	Факултет	5	10,2
	Мастер/Магистар	5	10,2
	Специјалистичке студије	1	2,0
Године радног стажа	0–5 година	21	42,9
	6–10 година	15	30,6
	11–15 година	10	20,4
	Више од 16 година	3	6,1
Искуство у раду са децом са сметњама	Има	34	69,4
	Нема	15	30,6
Узраст деце са којом раде	3 године	19	38,8
	4 године	10	20,4
	5 година	10	20,4
	6 година	10	20,4
	Мање од 10	3	6,1
Број деце у групи	10–20	25	51,0
	21–30	21	42,9
Предмети о деци са сметњама током студија	*Да*	35	71,4
	Не	14	28,6
Похађане обуке о раду са децом са сметњама	*Да*	20	40,8
	Не	29	59,2

Инструмент

За потребе овог истраживања конструисан је упитник на основу прегледа релевантне литературе и претходних истраживања која су се бавила компетентношћу васпитача за инклузивни рад (Walls, 2007).

Приликом концептуализације инструмента издвојене су области које се односе на позна-вање закона и процедура, познавање деце са сметњама у развоју и непосредни рад са децом са сметњама у развоју. Ставке су формулисане у складу са циљем овог истраживања и контекстом рада васпитача у предшколским установама. Паралелно са ставкама за процену доживљаја компетентности формулисане су ставке којима је процењивана мотивација васпитача у одговарајућим областима рада.

Упитник се састојао од три дела. Први део састојао се од 9 ајтема које испитују опште податке о васпитачима: пол, године старости, ниво образовања, године радног стажа, искуство у раду са децом са сметњама у развоју, узраст деце са којом раде, број деце у васпитној групи, слушање предмета који се бави децом са сметњама у развоју као и похађање обука везаних за рад са децом са сметњама у развоју. Већина питања првог дела била су питања затвореног типа, питање отвореног типа присутно је само у форми остављања података везаних за године старости испитаника.

Други део упитника састојао се од 24 ајтема који су везани за испитивање доживљаја компетентности. Део упитника који испитује доживљај компетентности сачињен је од три поддела. Први поддео садржао је 3 ајтема која процењују компетентност васпитача у области закона и процедура у области специјалне едукације и рехабилитације (на пример компетентност у познавању закона, процедура, као и компетентност за учешће на састанцима за формирање индивидуализованог програма подршке), други поддео садржао је 4 ајтема која процењују компетентност васпитача у области познавања деце са сметњама у развоју (на пример компетентност за препознавање различитих врста сметњи, препознавање потреба деце са сметњама) док је трећи поддео садржао 17 ајтема који процењују компетентност васпитача у раду са децом са сметњама у развоју у предшколској установи (на пример компетентност за васпитно-образовни рад са децом са сметњама у развоју, за реаговање на потребе деце са сметњама у развоју, за употребу различитих стратегија за рад са децом са сметњама у развоју, као и компетентност за сарадњу са родитељима деце са сметњама у развоју).

Трећи део упитника састојао се од 24 ајтема који испитују мотивацију васпитача за рад са децом са сметњам у развоју. Први поддео садржао је од

3 ајтема која процењују мотивацију васпитача у области закона и процедура у области специјалне едукације и рехабилитације (на пример мотивација за упознавање са законима и процедурама, као и мотивација за учешће на састанцима за формирање индивидуализованог програма подршке), други поддео садржао је 4 ајтема који процењују мотивацију васпитача у области познавања деце са сметњама у развоју (на пример, мотивација васпитача за препознавање различитих врста сметњи, препознавање потреба деце са сметњама), док је трећи поддео садржао 17 ајтема који процењују мотивацију васпитача за рад са децом са сметњама у развоју (на пример мотивација за васпитно-образовни рад са децом са сметњама у развоју, за реаговање на потребе деце са сметњама у развоју, за употребу различитих стратегија за рад са децом са сметњама у развоју, као и мотивисаност за сарадњу са родитељима деце са сметњама у развоју).

Одговори на питања другог и трећег дела анкете се степенују на Ликертовој скали, од 1 до 5, при чему 1 означава веома низак ниво компетенције/мотивације, а 5 означава веома висок ниво компетенције/мотивације. Одговори се вреднују посматрањем уписаних ознака сваког ајтема (од 1 до 5), при чему већи број указује на виши ниво компетентности и мотивације. Време потребно за попуњавање анкете износи оквирно 10 минута.

У циљу испитивања Интерне конзистентности скале доживљаја компетентности и мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју, израчунат је Кронбахов коефицијент алфа.

Резултати су приказани у Табели 2.

Табела 2

Интерна конзистентност скала доживљаја компетентности и мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју

Скала	α	Распон корелације
Компетентност	,98	,64–,91
Мотивација	,99	,66–,94

На основу прегледа Табеле 2, уочава се да скала доживљаја компетентности васпитача за рад са децом са сметњама у развоју има веома високу интерну конзистентност (α = ,98). Анализа корелација између ставки и укупног скора показала је високе позитивне корелације (r = ,64–,91), док уклањање појединачних ставки не би довело до повећања вредности коефи-

цијента алфа. Такође, скала мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју показала је веома високу интерну конзистентност (α = ,99). Корелације између ставки и укупног скора кретале су се у распону од r = ,66 до r = ,94, док уклањање појединачних ставки не би повећало вредност коефицијента алфа. Важно је истаћи да резултати приказани у Табели 2 представљају прелиминарне резултате, те да је потребно додатно испитати конструктивну валидност инструмента.

Статистичка анализа

За унос и обраду података коришћен је програмски пакет SPSS 22.0. За опис структуре узорка коришћене су фреквенције и проценти, док су за нумеричке варијабле израчунате аритметичка средина, стандардна девијација, минимум и максимум. Поузданост скала доживљаја компетентности и мотивације процењена је Кронбаховим α коефицијентом интерне конзистентности. Пре примене параметријских статистичких поступака проверене су претпоставке за њихову примену. Нормалност дистрибуција за укупан скор компетентности и мотивације, као и за укупне разлике између њих, процењена је Шапиро–Вилковим (Shapiro–Wilk) тестом. За примену Пирсоновог коефицијента корелације додатно су проверене линеарност односа и одсуство изражених екстремних вредности. За испитивање разлике између доживљаја компетентности и мотивације примењен је Студентов t-тест за зависне узорке. Величина ефекта код t-теста за зависне узорке изражена је Коеновим d^z коефицијентом, при чему су вредности од приближно 0,20, 0,50 и 0,80 тумачене као мали, средњи и велики ефекат. За испитивање повезаности између доживљаја компетентности и мотивације коришћен је Пирсонов коефицијент корелације. Статистичка значајност одређена је на нивоу p < ,05.

Резултати

У циљу испитивања у ком сегменту рада са децом са сметњама у развоју васпитачи процењују ниво сопствене компетенције и мотивације као највиши, а у ком као најнижи, израчунате су средње вредности и стандардне девијације.

Резултати су приказани у Табели 3 и Табели 4.

Табела 3
Доживљај компетентности васпитача за рад са децом са сметњама у развоју

Подскала	*N*	Min	Max	*M*	*SD*
Закони и процедуре	49	1,00	4,67	2,45	,76
Познавање деце са сметњама у развоју	49	1,00	4,50	2,81	,81
Компетентност у раду са децом са сметњама у развоју	49	1,00	4,71	2,89	,93

На основу Табеле 3, уочава се да је највиши ниво доживљаја компетентности забележен у подскали компетентности васпитача за рад са децом са сметњама у развоју (M = 2,89, SD = 0,93), док је најнижи ниво компетентности забележен у подскали познавања закона и процедура (M = 2,45, SD = ,76).

Табела 4
Мотивација васпитача за рад са децом са сметњама у развоју

Подскала	*N*	Min	Max	*M*	*SD*
Закони и процедуре	49	1,33	5,00	3,21	1,04
Познавање деце са сметњама у развоју	49	1,00	5,00	3,49	1,03
Мотивисаност за рад са децом са сметњама у развоју	49	1,00	4,94	3,19	1,02

На основу Табеле 4 уочава се да је највиши ниво мотивације присутан у подскали мотивације за познавање деце са сметњама у развоју (M = 3,49, SD = 1,03), док је најнижи ниво мотивације забележен у подскали мотивације за укључивање деце са сметњама у развоју у предшколске установе (M = 3,19, SD = 1,02).

У циљу испитивања разлике између доживљаја компетентности и мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју примењен је

Студентов *t*-тест за зависне узорке, а величина ефекта процењена је Коеновим d^z коефицијентом.

Табела 5

Разлика између доживљаја компетентности и мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју

Варијабле	***M***	***SD***	*t*	***df***	***p***	d^z
Компетентност	2,82	,86				
Мотивација	3,24	,97	−4,05	48	< ,001	0,58

Утврђена је статистички значајна разлика између доживљаја компетентности и мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју, $t(48) = -4{,}05$, $p < ,001$. Просечна процена мотивације ($M = 3{,}24$; $SD = ,97$) била је виша у односу на процену доживљаја компетентности ($M = 2{,}82$; $SD = ,86$). Величина ефекта била је средња (Коенов $d^z = 0{,}58$).

У циљу испитивања повезаности између доживљаја компетентности и мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју примењен је Пирсонов коефицијент корелације.

Табела 6

Повезаност између доживљаја компетентности и мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју

Варијабле	**Компетентност**	**Мотивација**
Компетентност	—	
Мотивација	,69**	—

Напомена. ** $p < ,001$.

Утврђена је статистички значајна, снажна позитивна повезаност између доживљаја компетентности и мотивације васпитача ($r = ,69$; $p < ,001$). Добијени резултат указује на то да васпитачи који процењују виши ниво сопствених компетенција у раду са децом са сметњама у развоју истовремено исказују и виши ниво мотивације за рад са овом популацијом деце.

Дискусија

Како бисмо сагледали да ли се деца са сметњама у развоју на адекватан начин укључују у оквире предшколске установе, неопходно је испитати

ниво доживљаја компетентности и мотивације васпитача, као две кључне компоненте од чијег присуства зависи сама ефикасност васпитача у успостављању квалитетног васпитно-образовног рада (Rajić i Mihić, 2018; You et al., 2019).

Резултати нашег истраживања показују да васпитачи своју компетентност за рад са децом са сметњама у развоју процењују на умереном нивоу, док је њихова мотивација за рад нешто виша. Виши ниво мотивације у односу на самопроцењену компетентност може указивати на то да спремност и интересовање васпитача за рад са децом са сметњама у развоју не морају бити праћени подједнако високим доживљајем сопствене оспособљености за исти. Претходна истраживања показују да се васпитачи могу осећати недовољно припремљеним за рад са децом са сметњама у развоју, посебно у погледу специфичних знања и практичних вештина стечених током иницијалног образовања (Chadwell et al., 2020; Korać et al., 2018). Са друге стране, позитивна оријентација и спремност васпитача за спровођење инклузије могу бити присутне и када је њихова процена сопствене самоефикасности нижа. Аутори Шауб и Лутолф (Schaub & Lütolf, 2024) истакли су да су васпитачи исказивали позитивне ставове и спремност за укључивање деце са сметњама у развоју, док је ниво процењене самоефикасности био нижи у односу на остале испитиване аспекте. Овакав налаз може указивати на постојање потенцијала за даљи професионални развој, при чему би адекватно стручно усавршавање и практично усмерене обуке могле да допринесу развоју компетенција потребних за квалитетну инклузивну праксу (Manić, 2023).

За разлику од нашег истраживања, истраживање ауторки Рајић и Михић приказује низак ниво компетентности и низак ниво мотивације за рад са децом са сметњама у развоју (Rajić i Mihić, 2017). Присуство разлике у нивоу самопроцењене компетентности и мотивације између нашег и истраживања ових аутора можемо сагледати кроз призму интензивног развоја самог концепта инклузије, који као такав заговара мишљење да је неопходно укључити децу са сметњама у развоју у предшколске установе. Самим тим, пораст доживљаја компетентности васпитача може бити доведен у везу са интензивним радом на унапређењу интеграције поменутог приступа, односно рада на интензивнијем укључивању деце са сметњама у развоју у предшколске установе на територији Републике Србије у периоду од 2022. до 2024. године (Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji, 2025). Већи број деце са сметњама у развоју која су укључена у предшколске установе омогућила је васпитачима више прилика за непо-

средни рад са њима, што је значајно допринело повећању осећаја компетентности, јер како васпитачи наводе, искуство стечено радом сматрају важним извором компетенција (Korać 2014, prema: Rajić i Mihić, 2017). Правилно утемељење концепта инклузије има значајан удео у изградњи позитивних ставова према укључивању деце са сметњама у развоју у предшколске установе, који као такви представљају директан предуслов за сам пораст присуства мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју (Manić, 2023; Mišić i Džaferović, 2023).

Резултати нашег истраживања омогућавају нам да сагледамо које су то области рада са децом са сметњама у развоју у којима васпитачи своје компетенције и мотивацију перципирају на високом, односно ниском нивоу. Област у којој васпитачи свој ниво компетентности за рад перципирају на најнижем нивоу је област закона који се односе на инклузију деце са сметњама у развоју у предшколском васпитању и образовању. Чињеница да су васпитачи, током свог редовног школовања, имали мало прилика да се упознају са законском регулативом и процедуралним оквирима поступања јасно указује на недостатак компетентности у овој области (Rajović i Radulović, 2007). Интересантно је да се у области рада са децом са сметњама у развоју уочава присуство високо перципираног нивоа компетентности, док се ниво мотивације за истим налази на ниско перципираном нивоу. Према подацима из националног извештаја о инклузивном образовању, Министарство просвете је кроз пројекат Инклузивно предшколско васпитање и образовање покренуло интензивиран процес отварања нових места за децу са сметњама у развоју у предшколским установама, те омогућило васпитачима све чешће сусрете са децом са сметњама у развоју унутар редовних васпитних група (Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Repubici Srbiji, 2025). Искуство у раду у инклузивном окружењу игра значајну улогу у процесу пораста компетенција за рад у оквиру истог, што даље објашњава резултате нашег истраживања у којима васпитачи тврде да се осећају компетентнији у области рада са децом са сметњама у развоју (Özokcu, 2018).

Насупрот томе, ниво мотивације васпитача у области рада са децом са сметњама је низак. Овај податак значајно је сагледати кроз становиште које заговара то да васпитачи претежно декларативно прихватају концепт укључивања деце са сметњама у развоју у предшколске установе, те да суштински нису у довољној мери спремни да се лично ангажују у процесу практичне примене наведеног концепта (Stančić i Stanisavljević Petrović, 2013). Када је реч о укључивању деце са сметњама у развоју у предшколске установе, неопходно је поменути многобројне изазове са којима се васпит-

но-образовни кадар свакодневно сусреће, односно изазове чије присуство делује на примену ефикасног васпитно-образовног плана. Ови изазови са собом носе значајне потешкоће у дугорочном спровођењу идеје укључивања деце са сметњама у развоју у редовне васпитно-образовне групе (Ngadni et al., 2023). Само неки од актуелних изазова са којима се васпитачи свакодневно сусрећу су, пре свега, присуство великог броја деце у васпитним групама, недостатак неопходне стручне подршке од стране логопеда, дефектолога, психолога и осталих стручњака који раде са децом са сметњама у развоју, потреба за потпуном индивидуализацијом рада и приступа, потреба за фомирањем континуираних и квалитетних програма образовања, обука васпитача за рад, а потом и изазови у раду са родитељима деце са сметњама у развоју (Kiževski i Radović, 2023; Mišić i Džaferović, 2023; Zabeli & Gjelaj, 2020). Сви поменути изазови значајно делују на васпитаче и на њихову перцепцију положаја професије у систему, што даље резултира појавом ниског општег задовољства и изостанка мотивације за рад у струци, као и све учесталијом тенденцијом да исту промене (Kiževski i Radović, 2023). Према томе, како би се допринело јачању концепта укључивања деце са сметњама у развоју у предшколске установе Републике Србије, неопходно је фокусирати се на изазове који се постављају пред васпитаче, те предузети мере за њихово ублажавање, али и дугорочно превазилажење тако што ће се, пре свега, започети са организовањем мреже подршке васпитачима од стране стручњака за рад са децом са сметњама у развоју, као и са редуковањем броја деце у васпитним групама (Dimitrijević i Starčević, 2024; Stančić i Stanisavljević Petrović, 2013). Како би остваривање добробити сваког детета, као примарног циља предшколског васпитања и образовања било достижно, неопходно је фокусирати се на положај васпитача и на њихове радне услове (Kiževski i Radović, 2023).

Упркос многобројним наведеним изазовима са којима се васпитачи свакодневно срећу, неоходно је истаћи да се ниво мотивације и поред тога одржава на високом нивоу у области познавања деце са сметњама у развоју. Добијене резултате можемо интерпретирати кроз сагледавање чињенице да се квалитетан васпитно-образовни рад васпитача пре свега огледа у успостављању ефектних релација васпитач–дете, односно кроз формирање односа са дететом, знајући да резултате даље можемо сагледати и кроз дијадну перспективу афективне везаности која тврди да је поменути однос васпитача и детета директан продукт међусобне интеракције карактеристика детета, као и карактеристика васпитача (Rajić i Mihić, 2018). Самим тим висок ниво мотивације за познавање детета, односно за познавање његових карактеристика, даље се може објаснити кроз призму генералног присуства

мотивације васпитача за рад у предшколским установама, као и кроз присуство жеље за усмеравањем развоја детета у добром правцу (Brophy-Herb et al., 2026).

Даљи резултати нашег истраживања указују на присуство статистички значајне позитивне корелације између доживљаја компетентности и мотивације васпитача. Повезаност доживљаја компетентности и мотивације даље интерпретирамо кроз теорију самодетерминације, која истиче постојање снажне везе између нивоа мотивације и потребе за осећајем компетентности (Deci & Ryan, 2000). Како је потреба за компетентношћу урођена психолошка потреба која има кључну улогу у развоју човека, самим тим њено задовољење је повезано са осећајем унутрашње мотивације, јер осећај успешности и ефикасности подстиче појединца да настави са активношћу и улаже додатни напор (Deci & Ryan, 2000). Резултате нашег истраживања потврђују и аутори Ју, Ким и Шин који у свом истраживању такође истичу да се ниво присутне компетентности и ниво мотивације налазе у позитивној корелацији (You, et al., 2019). Добијени подаци нашег истраживања указују на значај иницијалног образовања, адекватног оспособљавања и стручног усавршавања васпитача у контексту пораста нивоа компетенција за рад, као и на значај редукције великог броја присутних изазова са којима се васпитачи свакодневно сусрећу са циљем побољшања радних услова (Manić, 2023; Kiževski i Radović, 2023).

Као ограничење овог истраживања издвајамо релативно мали и специфичан узорак, који је обухватао 49 васпитача запослених у приватним предшколским установама, што онемогућава потпуну генерализацију резултата на ширу популацију. Из тог разлога, будућа истраживања би требало да обухвате већи број испитаника, као и васпитаче запослене у државним предшколским установама, како би репрезентативност узорка била већа, те како би се потпуније сагледао ниво доживљаја компетентности и мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју. Следеће ограничење односи се на примењен инструмент, односно његову интерну конзистентност. Наиме, веома висока вредност Кронбаховог коефицијента алфа може указивати и на редундантност појединих ставки, те је тај сегмент потребно додатно проверити у будућим истраживањима.

Закључак

Истраживањем које је спроведено са циљем да се испита ниво доживљене компетентности и мотивације васпитача за рад са децом са сметњама у развоју, као и њихова међусобна повезаност, дошло се до закључка да је код васпитача присутан умерен ниво компетентности и умерено виши ниво мотивације, те да је присутна статистички значајна, позитивна корелација између доживљаја компетентности и мотивације. Испитивање васпитача о доживљају компетентности и мотивације за рад са децом са сметњама у развоју омогућило је сагледавање нивоа заступљености две кључне компоненте које представљају важне носиоце и предуслове успешног укључивања деце са сметњама у развоју у предшколске установе, те нам је омогућило и да сагледамо које су то области рада у којима је васпитачима неопходна додатна подршка. Присуство умереног нивоа компетентности и умерено вишег нивоа мотивације указују на то да су васпитачи отворени за укључивање деце са сметњама у развоју, те да и поред многобројних изазова са којима се свакодневно сусрећу, имају жељу да сваком детету пруже прилику за образовање и васпитање у редовној вршњачкој групи. Како би укључивање деце са сметњама у развоју у предшколске установе било у потпуности успешно, неопходно је усмерити снаге и ресурсе ка повећању нивоа компетентности и мотивације васпитача. То би се могло остварити кроз модификовање система, пре свега кроз пружање одговарајуће стручне подршке васпитачима, као и кроз реконструкцију образовног плана и програма високошколских установа за школовање васпитача.

Литература

Brophy-Herb, H. E., El Saedy, S., Stacks, A., Caringi, C., Tseng, C.-F., Vallotton, C. D., & Borelli, J. L. (2026). The rewards and stresses of teaching for infant and toddler educators. *Early Childhood Education Journal*, *54*, 4957–4976 https://doi.org/10.1007/s10643-026-02123-w

Chadwell, M. R., Roberts, A. M., & Daro, A. M. (2020). Ready to teach all children? Unpacking early childhood educators' feelings of preparedness for working with children with disabilities. *Early Education and Development*, *31*(1), 100–112. https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1621584

Dimitrijević, B., & Starčević, J. (2024). Beliefs and experiences of Serbian preschool educators on inclusive education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 12*(3), 621–632. https://doi.org/10.23947/2334-8496-2024-12-3-621-632

Gemmell-Crosby, S., & Hanzlik, J. R. (1994). Preschool teachers' perceptions of including children with disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 29*(4), 279–290.

Gutvajn, N., & Korać, I. (2015). Образовательная политика и исследования в области инклюзивного образования в Республике Сербия: задачи и перспективы [Educational policy and research in the field of inclusive education in the Republic of Serbia: challenges and prospects]. *Грани познания, 7*(41), 133–139.

Kiževski, M., & Radović, S. (2023). Vaspitački posao u Srbiji iz perspektive vaspitača [Preschool work in Serbia from the perspective of preschool teachers]. *Krugovi detinjstva, 11*(2), 23–38. https://doi.org/10.53406/kd.v11i2.81

Korać, I., Kosanović, M., & Klemenović, J. (2018). Inicijalno obrazovanje vaspitača i njihove profesionalne kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju [Initial education of preschool teachers and their professional competencies for working in an inclusive environment]. U R. Đević i N. Gutvajn (ur.), *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (str. 61–74). Institut za pedagoška istraživanja.

Manić, I. N. (2023). Stručno usavršavanje vaspitača za potrebe inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse [Professional development of preschool teachers for the needs of inclusive educational practice]. *Društvene i humanističke studije*, *8*(2), 461–480. https://doi.org/10.51558/2490-3647.2023.8.2.461

Mišić, M., & Džaferović, M. (2023). Motivacija vaspitača tokom rada sa decom obuhvaćenom inkluzivnim obrazovanjem [Motivation of preschool teachers during work with children included in inclusive education]. U Grujić T. (ur.), *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi*, (str. 33–53). Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.

Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji za period od 2022. do 2024. godine (2025) [National report on inclusive education in the Republic of Serbia for the period 2022–2024]. Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

Ngadni, I., Singh, G. K. S., Ahmad, I. Y. B., & Baharudin, S. N. A. (2023). Challenges faced by teachers in inclusive classrooms in early childhood education (ECE) setting. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 12*(2), 1528–1541. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i2/17267

Özokcu, O. (2018). Investigating preschool teachers' self-efficacy in inclusion practices in Turkey. *International Education Studies, 11*(9), 79–89. https://doi.org/10.5539/ies.v11n9p79

Rajić, M., & Mihić, I. (2017). Doživljaj kompetentnosti i motivacija vaspitača za rad sa decom sa smetnjama u razvoju [Sense of competence and motivation of preschool teachers for working with children with developmental disabilities]. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 42*(2), 339–359. https://doi.org/10.19090/gff.2017.2.339-359

Rajić, M., & Mihić, I. (2018). Kvalitet odnosa vaspitača i dece sa smetnjama u razvoju [Quality of the relationship between preschool teachers and children with developmental

disabilities]. U R. Đević i N. Gutvajn (ur.), *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (str. 143–162). Institut za pedagoška istraživanja.

Rajović, V., & Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije [How teachers perceive their initial education: how they acquired knowledge and developed competencies]. *Nastava i vaspitanje, 56*(4), 413–434.

Ruppar, A. L., Neeper, L. S., & Dalsen, J. (2016). Special education teachers' perceptions of preparedness to teach students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 41*(4), 273–286. https://doi.org/10.1177/1540796916672843

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sakač, M., & Marić, M. (2016). Dimenzije kvaliteta inkluzivnog rada vaspitača [Dimensions of the quality of inclusive work of preschool teachers]. *Beogradska defektološka škola, 22*(2), 93–109.

Schaub, S., & Lütolf, M. (2024). Attitudes and self-efficacy of early childhood educators towards the inclusion of children with disability in day-care. *European Journal of Special Needs Education, 39*(2), 185–200. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2200106

Stančić, M., & Stanisavljević Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja [Preschool teachers' opinions about the benefits of inclusion and ways of implementing it]. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 12*(3), 353–369. https://doi.org/10.5937/specedreh12-2719

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education, 5*(2), 107–128.

Sunko, E., Rogulj, E., & Živković, A. (2019). Kindergarten teachers' competences regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder in early childhood and preschool education institutions. *Croatian Journal of Education, 21*(Special Issue 1), 181–197. https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3433

Walls, S. D. (2007). *Early childhood preservice training and perceived teacher efficacy beliefs concerning the inclusion of young children with disabilities* [Doctoral dissertation, Auburn University].

You, S., Kim, E. K., & Shin, K. (2019). Teachers' belief and efficacy toward inclusive education in early childhood settings in Korea. *Sustainability, 11*(5), 1489. https://doi.org/10.3390/su11051489

Zabeli, N., & Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education, 7*(1), 1791560. https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560

Jovana Uzelac
University of Novi Sad, Faculty of Medicine
Nikolina Ivković
Sandra Glamočak
University of Novi Sad, Faculty of Medicine
Ana Vlahović

SELF-ASSESSMENT OF COMPETENCE AND MOTIVATION OF EDUCATORS FOR WORKING WITH CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN A PRESCHOOL INSTITUTION

The subject of the research is to examine educators' perceived competence and motivation for working with children with developmental disabilities in preschool institutions. The aim of the research is to examine the level of educators' perceived competence and motivation for working with children with developmental disabilities, as well as the relationship between these two variables. The sample consisted of 49 female preschool teachers employed in private preschool institutions. The largest proportion of participants (30.4%) belonged to the 30–35 age group. For the purposes of the study, a questionnaire was developed to assess preschool teachers' competence and motivation in the areas of knowledge of legislation and procedures, knowledge of children with developmental disabilities, and direct work with children with developmental disabilities. Data were analyzed using descriptive statistics, Student's *t*-test for paired samples, and Pearson's correlation coefficient. The results indicate a statistically significant difference in preschool teachers' perceived competence and motivation to work with children with developmental disabilities. Preschool teachers rated their motivation higher than their competence. The results also indicate a statistically significant positive correlation between preschool teachers' perceived competence and motivation. The results indicate that preschool teachers' self-assessed competence and motivation for working with children with developmental disabilities are positively correlated, but that they rate their motivation higher than their competence. The findings highlight the importance of continuous professional development and support for preschool teachers in developing the competencies required for high-quality inclusive practice.

KEYWORDS: *experience of competence, motivation, educators, children with developmental disabilities, preschool institution.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.187M
УДК 373.2.091.64:004.896
Стручни чланак
стр. 187–204

Bee-bot robots in group work: In-service preschool teachers' attitudes and perceptions

Sofija Matović[*]
University of Belgrade, Faculty of Education

ABSTRACT: Educational robots, such as Bee-Bot, have significant potential for use in early childhood education. Their integration into group work activities should be considered. The aim of this study was to examine in-service preschool teachers' attitudes and perceptions toward the use of Bee-Bot robots in early childhood education, as well as their perceptions of the benefits and challenges of their use in group work. A mixed-methods approach was applied, and data were collected using a combined questionnaire and analyzed both quantitatively and qualitatively. The sample consisted of in-service preschool teachers working with children aged 3 to 7 years. The results of the quantitative analysis indicate predominantly positive attitudes toward the use of Bee-Bot robots in preschool practice involving group work. The qualitative analysis identified the development of algorithmic thinking and logical-mathematical structures as the most frequently mentioned advantage, while material and technical constraints were recognized as the most prominent challenges. Furthermore, misconceptions were identified in the responses, indicating simplified or insufficiently precise understandings of the role of Bee-Bots in educational practice. The findings suggest a need for further professional development of in-service preschool teachers through training focused on digital competencies and the application of educational robots.

KEYWORDS: *educational robots*, *Bee-Bot*, *early childhood education*, *in-service preschool teachers*, *group work.*

Introduction

Contemporary approaches to early childhood education emphasize the development of lifelong learning competencies through a holistic and contextually grounded approach, as recognized in the national program *Godine uzleta* („Years of Ascent") (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja,

[*] sofija.matovic@uf.bg.ac.rs, https://orcid.org/0009-0000-8483-8932

2018). Within this framework, the development of digital competencies is viewed as a process that should be meaningfully integrated into educational practice, rather than reduced to an isolated activity (Mandić, 2023; Mandić et al., 2024b). The use of educational robots in this context acquires particular pedagogical significance, as earlier research indicates that this technology contributes to the development of key competencies encompassing cognitive, conceptual, linguistic, and social skills (Toh et al., 2016).

Bee-Bot has emerged as a widely represented robot in early childhood education due to the simplicity of its age-appropriate programming and the possibility of using adaptable mats that enable problem-solving in various thematic contexts (Trapero-González et al., 2025). Its pedagogical value extends beyond the development of algorithmic thinking and digital skills, encompassing the potential for fostering communication, collaboration, and socio-emotional development through group work (Choi et al., 2024). Research indicates that preschool teachers' attitudes toward Bee-Bot robots are predominantly positive, yet conditioned by their level of digital competencies, prior experience, and professional development (Mandić et al., 2024a; Papadakis et al., 2021; Schina et al., 2021). Of particular relevance is the consideration of Bee-Bot use in group work settings, an organizational context that, despite a growing body of research on the use of these robots in early childhood education, remains only partially addressed in the literature, especially with regard to in-service teachers' perceptions.

This organizational form is pedagogically justified through the promotion of collaboration, communication, and joint problem-solving, while also being practical in conditions of limited equipment in preschool institutions (Miščević-Kadijević, 2011). With this in mind, the aim of the present study is to examine in-service preschool teachers' attitudes and perceptions toward the use of Bee-Bot robots in group work with preschool-aged children, including the benefits and challenges they identify, as well as the conceptual understandings that may serve as an indicator of their readiness for the adequate application of this technology. To this end, the following section first addresses the definition of Bee-Bot robots and the findings of relevant research to date.

Bee-bot robots: definition of the concept

There is a widespread misconception according to which the concept of an educational robot predominantly evokes associations with humanoid robots whose performance resembles and imitates human behavior (Mandić et al., 2024;

Miščević et al., 2021). In the educational context, such perceptions often lead to the understanding that educational robots are intended to replace preschool or school teachers in the educational process. These attitudes indicate insufficiently developed theoretical and practical knowledge about educational robots and the possibilities of their use in working with preschool-aged children (Matović, 2024).

However, educational robots can differ significantly in their physical characteristics, with some resembling toys more closely, particularly in the case of so-called non-screen technologies (Schina et al., 2021). In accordance with a previously proposed classification (Matović & Ristić, 2024), the Bee-Bot robot can be defined as a mobile and programmable educational robot adapted to the developmental characteristics of young children.

In recent years, there has been a growing number of studies examining the use of these robots at the preschool level, with findings indicating numerous benefits, such as a positive impact on the development of algorithmic thinking and logical-mathematical structures (Seckel et al., 2023; Zhang, 2025). Algorithmic thinking is recognized in the national context as an important learning strategy that is developed from an early age (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018), while a similar approach can be observed in the region, as the Croatian early childhood education program also provides for its promotion (Vujičić et al., 2021).

One possible way of developing algorithmic thinking is through the use of Bee-Bot robots in project-based activities and problem-solving tasks for children. Research also indicates that the use of these robots contributes to the development of skills within the STEAM framework, as well as the enhancement of communication, collaboration, and creative problem-solving (Choi et al., 2024). In addition to the aforementioned, researchers point to further benefits, which is why it is important to examine studies on both the advantages and challenges of using Bee-Bot robots at the preschool level, so that in-service teachers' perceptions in the context of group work can be compared with the findings of relevant research.

Advantages and challenges in the use of bee-bot robots: interpretation of previous research

Findings of studies examining the significance of Bee-Bot robot use at the preschool level indicate that activities based on their use significantly enhance algorithmic thinking, sequencing, and problem-solving skills, particularly with appropriate pedagogical support from teachers (Vieira et al., 2024; Yeung et al.,

2026). Furthermore, systematic literature reviews confirm their contribution to the development of logical thinking, early programming skills, and general cognitive development, with an emphasis on their didactically purposeful use in early childhood education (Seckel et al., 2023). Additionally, research highlights that Bee-Bot, as a didactic toy, enables active learning through play, encourages collaboration among children, and contributes to the development of basic digital competencies (Vargová & Círus, 2021), while improvements in motivation, creativity, and teamwork have also been observed within STEAM-oriented activities (Fridberg et al., 2022). However, some findings indicate that children may develop simplified or inaccurate understandings of how robots function, which further confirms the importance of structured pedagogical support (scaffolds), particularly for younger children (Angeli & Georgiou, 2023).

At the same time, studies involving in-service preschool teachers indicate that their attitudes toward educational robots are an important factor in the successful implementation of these technologies in practice. The literature generally reports that teachers hold positive attitudes toward the use of Bee-Bot robots, although these attitudes vary depending on their level of digital competencies, prior experience, and non-formal education (Papadakis et al., 2021; Schina et al., 2021). Of particular significance is the finding that participation in training sessions and workshops contributes to increased teacher confidence, as well as more positive perceptions of Bee-Bot use in educational practice (Schina et al., 2021).

Furthermore, although research confirms that the use of these devices in preschool settings contributes to children's motivation and the development of STEM competencies, it is simultaneously emphasized that their implementation may be constrained by organizational and technical conditions (Fridberg et al., 2022). In this context, it is particularly important to examine teachers' perceptions of the possibilities for integrating Bee-Bot robots into everyday educational practice, as their attitudes and level of acceptance directly influence the quality of technology use. Similarly, our earlier study conducted with pre-service preschool teachers found that participants predominantly held positive attitudes toward the use of these technologies, while misconceptions were also present, stemming from insufficient knowledge of the possibilities and methods of their pedagogical application (Matović, 2024).

Regarding challenges and limitations, key obstacles include insufficient digital competency among teachers, the need for additional training, and varying levels of confidence in technology use (Gavrilas et al., 2024; Schina et al., 2021). Organizational and material and technical conditions also represent significant

constraining factors. In this regard, group work emerges as a particularly practical solution, as a single robot can be used by multiple children simultaneously, addressing resource limitations while simultaneously fostering collaboration, communication, and joint problem-solving which are outcomes well-supported in the early learning context (Miščević-Kadijević, 2011).

Nevertheless, the number of studies explicitly addressing Bee-Bot use in group-organized activities remains insufficient, despite findings suggesting its significant contribution to children's social skills development (Hristova & Topalska, 2025). Although concerns about reduced social interaction through digital technology use are frequently raised, such effects largely depend on the context of application. When embedded in group work, Bee-Bot can serve as a stimulus for collaboration, communication, planning, and joint problem-solving, positioning technology as a medium that supports social learning rather than a factor of isolation. Against this background, it is particularly important to examine how in-service preschool teachers perceive the pedagogical potentials and challenges of Bee-Bot use in group-organized activities at the preschool level.

Method

The aim of this study is to examine in-service preschool teachers' attitudes toward the potential of using Bee-Bot robots in group work with preschool-aged children. The sample consisted of a total of 116 in-service preschool teachers from state-funded preschool institutions across the Republic of Serbia. Participation in the study was voluntary, and data were collected from multiple cities without predefined stratification criteria. As 99% of the participants were female, gender was not considered as a variable in the analysis.

In accordance with the stated aim, the study focuses on the following research tasks (RT):

RT1: To examine whether in-service preschool teachers express a statistically significantly positive attitude toward the use of Bee-Bot robots in group work with preschool-aged children;

RT2: To examine which developmental aspects of preschool-aged children in-service preschool teachers identify as benefiting most from the use of Bee-Bot robots in group work;

RT3: To examine which challenges in-service preschool teachers perceive in the use of Bee-Bot robots in group work with preschool-aged children.

In accordance with the defined research tasks, the following hypotheses were formulated for empirical verification:

H1: The majority of in-service preschool teachers hold a positive attitude toward the use of Bee-Bot robots in group work with preschool-aged children.

H2: The majority of in-service preschool teachers perceive that the use of Bee-Bot robots in group work contributes to the development of communication and collaboration among children.

H3: The majority of in-service preschool teachers most frequently perceive material and technical constraints as a challenge in the use of Bee-Bot robots.

A mixed-methods approach was applied in the study (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015), combining quantitative and qualitative analyses. Quantitative data were processed using descriptive statistics (mean values, standard deviations, frequency distributions), while qualitative data were analyzed through thematic coding. The research instrument consisted of five statements created and adapted on the basis of existing Likert scales (Matović, 2024), as well as two open-ended questions. With the aim of ensuring a uniform level of baseline knowledge among all participants, particularly those without prior experience, a short video demonstrating the use of Bee-Bot robots in group work was presented before completing the instrument. This approach is methodologically justified by the use of a video vignette as a standardized stimulus that ensures equal conditions of exposure for all participants, thereby minimizing differences in prior knowledge as a potential source of systematic bias in responses (Skilling & Stylianides, 2020). The statements were formulated to encompass the key aspects of teachers' attitudes toward the use of Bee-Bot robots in group work at the preschool level. Responses were rated using a five-point Likert scale (1 – strongly disagree, 5 – strongly agree). The reliability of the instrument was verified by calculating Cronbach's Alpha coefficient ($\alpha = 0.913$), indicating excellent internal consistency of the scale. The open-ended questions allowed participants to express their views on the aspects to which the use of Bee-Bot robots in group work may contribute, as well as the challenges of their application. Following thematic coding of the open-ended responses, the resulting codes and thematic categories were processed quantitatively, after which clusters of related responses were formed and quantified for the application of descriptive statistics, enabling their further statistical analysis.

Results

RT1: To examine in-service preschool teachers' attitudes toward the use of educational robots in group work with preschool-aged children, participants rated the following statements on a five-point Likert scale. Descriptive analysis (Table 1) revealed that the mean values of all statements were above the neutral scale value (3).

Table 1

Descriptive Statistics of In-Service Teachers' Attitudes Toward Educational Robots in Group Work

Item		M	SD	Min	Max
1.	I believe that educational robots can be used in group work to encourage communication among children.	3.53	1,36	1	5
2.	I believe that educational robots can be used in group work to encourage collaboration among children.	3.73	1,34	1	5
3.	I believe that the use of educational robots in group work has a positive impact on joint decision-making among children.	3,53	1,42	1	5
4.	Educational robots can be used in problem-solving situations through group work that may be part of various preschool projects (e.g., project theme: The Bakery; task: use the educational robot to find the path to the ingredients needed to make bread).	3,77	1,45	1	5
5.	Educational robots are an appropriate tool for developing creativity in children through group work (e.g., asking children to design and set problem-solving tasks for one another).	3,66	1,31	1	5

Before applying the one-sample *t*-test, the normality of the data distribution was examined using the *Kolmogorov–Smirnov* and *Shapiro–Wilk tests* (N = 116). The results indicated statistically significant deviations from normal distribution across all dimensions ($p < ,001$). However, considering the sample size and the values of skewness and kurtosis, which indicated an approximately symmetric distribution, the assumption of normality was considered adequately satisfied; therefore, a one-sample *t*-test was applied.

The one-sample *t*-test was conducted to compare the mean values with the neutral scale point (3). The results (Table 2) show that the mean values in all examined dimensions were statistically significantly higher than the neutral value ($p < ,001$).

Table 2
Descriptive Statistics of In-Service Teachers' Attitudes Toward Educational Robots in Group Work

Item	*t*(115)	*p*	Mean Difference
1. I believe that educational robots can be used in group work to encourage communication among children.	4,16	< ,001	0,53
2. I believe that educational robots can be used in group work to encourage collaboration among children.	5,89	< ,001	0,73
3. I believe that the use of educational robots in group work has a positive impact on joint decision-making among children.	4,05	< ,001	0,53
4. Educational robots can be used in problem-solving situations through group work that may be part of various preschool projects (e.g., project theme: *The Bakery*; task: use the educational robot to find the path to the ingredients needed to make bread).	5,69	< ,001	0,77
5. Educational robots are an appropriate tool for developing creativity in children through group work (e.g., asking children to design and set problem-solving tasks for one another).	5,40	< ,001	0,66

RT2: Participants answered an open-ended question related to the developmental areas in which Bee-Bot robots can contribute most to the development of preschool-aged children when used in group-based activities. Since multiple responses were allowed, frequencies and percentage distributions are presented for each option. It should be noted that respondents could indicate more than one developmental area; therefore, the reported frequencies do not represent the number of participants, but rather the total number of responses. These responses were thematically coded and grouped into categories following qualitative analysis, as presented in Table 3.

Table 3
In-Service Teachers' Perceived Developmental Benefits of Bee-Bot Use in Group Work

Response Category	Frequency (N)	Percentage (%) out of 116 participants
Logical-mathematical structures	42	36,2
Algorithmic thinking	42	36,2
Collaboration and communication	37	31,9
Creative problem-solving	33	28,4
Knowledge of the environment	26	22,4
Digital competencies	23	19,8
No developmental contribution	22	19,0

RT3: Participants answered an open-ended question related to the potential challenges of using educational robots in group-based activities with preschool-aged children. Since multiple responses were allowed, frequencies and percentage distributions are presented for each identified category. It should be noted that respondents could indicate more than one challenge; therefore, the reported frequencies do not represent the number of participants, but rather the total number of responses. These responses were thematically coded following qualitative analysis and grouped into categories presented in Table 4.

Table 4
In-Service Teachers' Perceived Challenges of Bee-Bot Use in Group Work

Response Category	Frequency (N)	Percentage (%) out of 116 participants
Material and technical constraints	30	25,9
Excessive use of digital devices	23	19,8
Group size	20	17,2
Communication	17	14,7
Misconceptions	15	12,9
Collaboration	14	12,1
No challenges	14	12,1
Creativity	8	6.9

Discussion

The results confirmed H1, with one-sample *t*-test values showing statistically significantly higher means across all dimensions compared to the neutral scale point (3), indicating a clearly positive attitude among respondents.

Item-level analysis reveals that the most positively perceived application relates to problem-solving within project-based activities, followed closely by the promotion of collaboration, consistent with findings identifying these as the most frequently perceived advantages of Bee-Bot use (Kanaki et al., 2025). Creativity and communication were rated slightly lower, yet still above the neutral point, while joint decision-making received the lowest mean, suggesting it is perceived as present but less explicitly developed within group-based activities. This may be explained by the convergent nature of Bee-Bot tasks, which require children to plan sequences and make decisions oriented toward a correct solution. Additionally, decision-making as a higher-order cognitive function depends on foundational skills such as working memory and inhibitory control that are still developing in preschool-aged children, which may further account for its lower perceived prominence in group-based activities (Diamond, 2013; Di Lieto et al., 2020).

Regarding the perceived impact on child development, the second research objective examined teachers' perceptions of the developmental benefits of Bee-Bot use in group work. The results did not confirm the proposed hypothesis. Although collaboration and communication were identified as a significant advantage, they were not the most frequently reported category. Algorithmic thinking and logical-mathematical structures were equally the most prominent categories, consistent with findings from other studies (Samara & Kotsis, 2025; Schina et al., 2021; Yeung et al., 2026) and earlier research conducted with pre-service teachers (Matović, 2024). Creative problem-solving ranked third, followed by knowledge of the environment and digital competencies. The least represented category indicated that no developmental contribution was perceived, which may reflect insufficient knowledge of the technology or the presence of misconceptions regarding its pedagogical potential (Ani-Rus et al., 2023; Papadakis et al., 2021), and is partially consistent with the findings of RT3, where misconceptions also emerged as a recognized challenge. This finding may be further understood in the context of broader challenges related to the integration of educational robotics into preschool practice. Research indicates that preschool teachers often lack specialized training and the pedagogical tools necessary for integrating computational thinking into their everyday practice, and many perceive it as exclusively belonging to the domain of computer science, which may generate

resistance toward its application and limit their ability to recognize its developmental potential (Monteiro et al., 2021; Otterborn et al., 2020).

With respect to the perceived challenges, the third research objective confirmed the hypothesis that most in-service preschool teachers perceive material and technical constraints as the most frequent challenge in using Bee-Bot robots in group work. This category encompasses responses related to the high cost of devices, limited institutional equipment, and an insufficient number of robots per group. The category of excessive use of digital devices ranked second, primarily indicating the need for a clearer understanding of Bee-Bot's purposeful pedagogical application. Organizational challenges, particularly group size, further suggest that difficulties extend beyond technological availability to the specific demands of group work organization (Fridberg et al., 2022).

A notable finding is that some respondents identified communication and collaboration as challenges – aspects most frequently cited as key advantages in RT2. This ambivalence suggests that their effect largely depends on pedagogical organization. Indeed, research indicates that collaboration in educational robotics contexts is most commonly treated as a byproduct of the activity rather than an explicit pedagogical goal, implying that its development is not automatic but requires intentionally designed strategies (Sapounidis et al., 2023). This finding underscores that the same activity can simultaneously foster and challenge communication and collaboration, depending on the quality of its pedagogical implementation and the teacher's facilitative role. In this regard, teachers' ability to purposefully organize group-based Bee-Bot activities to support communication and collaboration is closely linked to their broader knowledge of the robot's pedagogical potential – suggesting that limited familiarity with the technology may also constrain their capacity to leverage it as a tool for social development (Otterborn et al., 2020). The category of misconceptions indicates that some teachers recognize the risk of children developing inaccurate understandings of robot functioning (Zemzami & Zbat, 2025), while creativity appeared as a less frequent challenge, contrasting with its prominence in RT1 and RT2. A proportion of respondents identified no challenges, which may reflect positive attitudes or a misconception that group-based Bee-Bot use involves no specific pedagogical difficulties (Papadakis et al., 2021).

The results of this research objective indicate that challenges are not limited solely to material and technical conditions, but also encompass organizational, pedagogical, and conceptual aspects, with identified differences in perceptions further highlighting the importance of pedagogically grounded implementation.

Conclusion

The obtained results indicate that preschool teachers recognize Bee-Bot robots as a tool that can contribute to the effective implementation of group-based activities and positively influence various developmental domains. The findings suggest that in-service preschool teachers perceive the importance of these devices in early childhood education, particularly in relation to the development of key cognitive and socio-emotional skills in children. Algorithmic thinking and logical–mathematical structures were identified as the most frequently perceived benefits, while collaboration and communication, although recognized as important, were less represented than expected. These results are consistent with approaches to the use of educational robotics that emphasize that their developmental potential is realized through pedagogically structured activities and group work, rather than through the mere presence of technology in the educational environment (Rapti et al., 2026). The effectiveness of Bee-Bot robots, however, depends on pedagogically well-designed organization of activities and appropriate methodological guidance, and cannot be attributed to the technology itself. At the same time, the findings also point to the existence of ambivalent perceptions among respondents. Specifically, certain aspects such as collaboration, communication, and creativity were identified both as advantages and as challenges, which may indicate an insufficiently developed understanding of educational robotics and the presence of misconceptions (Fridberg et al., 2022; Matović, 2024; Papadakis et al., 2021).

In addition, successful implementation is conditioned by material and technical resources, organizational factors, and teachers' competencies. The presented findings point to several practical implications for improving preschool practice, particularly in terms of professional development and the creation of supportive conditions for the meaningful integration of educational robots in group-based learning environments.

Implications

To address the identified misconceptions and ambivalent understandings, professional development based on a hybrid model incorporating practical Bee-Bot workshops is recommended, as such an approach enables the direct integration of theoretical and practical knowledge into educational practice (Bujišić et al., 2026; Mandić et al., 2025b; Marković, 2025; Miščević et al., 2026). Future empirical research should examine the extent to which developmental outcomes perceived by teachers as advantages are actually realized in practice

with preschool children. In the national context, the Center for Robotics and Artificial Intelligence in Education (CRAIE) at the Faculty of Teacher Education, University of Belgrade, serves as the national UNESCO IIOE Center for the Republic of Serbia within the UNESCO ICHEI framework, with the support of the Ministry of Education and the Institute for the Improvement of Education and Upbringing.

This center can significantly contribute to the organization of professional development programs across different levels of education (Petrović et al., 2025), as confirmed by the results of previously conducted training activities (Mandić et al., 2025a; Matović, 2025; Miščević et al., 2026). In this way, systemic preconditions can be created for the competent and pedagogically grounded implementation of educational robotics in preschool practice.

In addition to these implications, it is also important to address the limitations of the study.

Limitations

The first limitation relates to the presentation of video material prior to the completion of the research instrument. Although methodologically justified by the need to ensure a uniform level of participants' prior information, this procedure may have led to a priming effect (Molden, 2014) and influenced respondents' attitude formation.

Furthermore, as participation was voluntary, the possibility of self-selection bias cannot be excluded, given that in-service preschool teachers who opted to participate may differ in their attitudes or prior experiences from those who did not. Therefore, the obtained results should be interpreted with these limitations in mind.

Considering the exploratory nature of the study (Jupp, 2006) and its focus on examining general attitudes and perceptions of in-service preschool teachers, variables such as years of teaching experience and type of settlement were not included at this stage of the research.

Future studies should incorporate these variables in order to enable a more detailed analysis of factors shaping teachers' attitudes and to enhance the generalizability of the findings.

References

Angeli, C., & Georgiou, K. (2023). Investigating the effects of gender and scaffolding in developing preschool children's computational thinking during problem-solving with Bee-Bots. *Frontiers in Education*, *7*, 757627. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.757627

Ani-Rus, A., Catalano, C., Mestic, G., & Catalano, H. (2023). A study regarding early teacher's perception toward the introduction of artificial intelligence applications and the use of educational robots in the teaching process. *Educatia 21 Journal*, *25*, Art. 38. https://doi.org/10.24193/ed21.2023.25.38

Bujišić, Lj., Vorkapić, M., Čomić, S., & Babić, J. (2026). Metaverse in Serbian educational settings. In D. Liu, G. Chen, M. A. Adarkwah, C. Fei, H. Kuai, & R. Huang (Eds.), *Empowering educational innovation through design: Volume two* (pp. 113–121). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-95-4953-5_8

Choi, W.-C., Choi, I.-C., Lam, C.-T., & Mendes, A. J. (2024). Learning sequencing with Bee-Bot: A study on improving computational thinking and motivation for young learners in programming education. In *2024 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1–8). IEEE. https://doi.org/10.1109/FIE61694.2024.10893369

Di Lieto, M. C., Pecini, C., Castro, E., Inguaggiato, E., Cecchi, F., Dario, P., Cioni, G., & Sgandurra, G. (2020). Empowering executive functions in 5- and 6-year-old typically developing children through educational robotics: An RCT study. *Frontiers in Psychology*, *10*, Article 3084. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03084

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, *64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Fridberg, M., Redfors, A., Greca, I. M., & García Terceño, E. M. (2023). Spanish and Swedish teachers' perspective of teaching STEM and robotics in preschool – results from the botSTEM project. *International Journal of Technology and Design Education*, *33*, 1–21. https://doi.org/10.1007/s10798-021-09717-y

Gavrilas, L., Kotsis, K. T., & Papanikolaou, M. –Sotiria. (2025). The challenges encountered by preschool and primary educators in implementing educational robotics. *Research in Science & Technological Education*, 1–29. https://doi.org/10.1080/02635143.2025.2578308

Hristova, H., & Topalska, R. (2025). Application of bee-bot in first grade math lesson. *KNOWLEDGE-International Journal*, *70*(2), 249–254. https://ojs.ikm.mk/index.php/kij/article/view/7

Jupp, V. (2006). *The SAGE dictionary of social research methods*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9780857020116

Kanaki, K., Chatzakis, S., & Kalogiannakis, M. (2025). Fostering algorithmic thinking and environmental awareness via bee-bot activities in early childhood education. *Sustainability*, *17*(9), 4208. https://doi.org/10.3390/su17094208

Kara, N., & Cagiltay, K. (2017). In-service Preschool Teachers' Thoughts about Technology and Technology Use in Early Educational Settings. *Contemporary Educational Technology*, *8*(2), 119-141. https://doi.org/10.30935/cedtech/6191

Mandić, D. (2023). Report on smart education in the Republic of Serbia. In R. Zhuang et al. (Eds.), *Smart education in China and Central & Eastern European countries* (pp. 271–292). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7319-2_1

Mandić, D., Miščević, G., & Bujišić, Lj. (2024a). Evaluating the quality of responses generated by ChatGPT. *Metodička teorija i praksa*, *27*(1), 5–19. https://doi.org/10.5937/metpra27-51446

Mandić, D., Miščević, G., & Ristić, M. (2025a). Teachers' perspectives on the use of interactiveeducational avatars: Insights from non-formal training contexts. *Istraživanja upedagogiji, 15*(1), 115-124. https://doi.org/10.5937/IstrPed2501115M

Mandić, D., Miščević, G., Babić, J., & Matović, S. (2024b). Educational robots in teachers' education. *Istraživanja u pedagogiji*, *14*(2), 361–376. https://doi.org/10.5937/IstrPed2402361M

Mandić, D., Miščević, G., Starijaš, G., Bujšić, L., & Petrović, I. (2025b). Developing teachers' digital competencies for the application of artificial intelligence in education: An analysis of reflective practice and experiential learning. *Istraživanja u pedagogiji*, *15*(2), 395 –407. https://doi.org/10.5937/IstrPed2502395M

Marković, T. (2025). Standardi kvaliteta integracije digitalnih tehnologija i vizuelnih umetnosti u osnovnoj školi [Quality standards for the integration of digital technologies and visual arts in primary education]. *Uzdanica*, *XXII*(II), 279–300. https://doi.org/10.46793/Uzdanica22.2.279M

Matović, S. (2024). Percepcija (budućih) vaspitača o obrazovnim robotima u radu sa decom. *Istraživanja u pedagogiji*, *14*(2), 278-291. https://doi.org/10.5937/IstrPed2402278M

Matović, S. (2025). Effectiveness of in-service teacher training for developing necessary digital competencies in modern education. *Istraživanja u pedagogiji*, *15*(2), 408–418. https://doi.org/10.5937/IstrPed2502408M

Matović, S. M., & Ristić, M. R. (2024). Obrazovni roboti u funkciji razvoja algoritamskog razmišljanja predškolske dece [Educational robots in the function of developing algorithmic thinking in preschool children]. *Metodička teorija i praksa*, *27*(2), 21–35. https://doi.org/10.5937/metpra27-52258

Miščević, G., Blagdanić, S., & Bošnjak Stepanović, M. (2021). Knowledge in shadow – misconceptions related to light phenomena that are retained in spite of education. In N. Gutvajn, J. Stanišić, & V. Radović (Eds.), *Problems and perspectives of contemporary education* (pp. 35–51). Institute for Educational Research. https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_ipir_655

Miščević, G., Mandić, D., Starijaš, G., Bujišić, Lj., & Petrović, I. (2026). Enhancing digital competences through the use of the artificial intelligence tool ChatGPT. In *INTED2026 Proceedings,* Article 1038. IATED. https://doi.org/10.21125/inted.2026.1038

Miščević-Kadijević, G. (2011), *Kooperativna nastava prirode i društva i kvalitet znanja učenika* [Cooperative teaching of nature and society and the quality of students' knowledge]. Učiteljski fakultet.

Molden, D. C. (2014). Understanding priming effects in social psychology: What is "social priming" and how does it occur? *Social Cognition*, *32*(Special Issue), 1–11. https://doi.org/10.1521/soco.2014.32.supp.1

Monteiro, A. F., Miranda-Pinto, M., & Osório, A. J. (2021). Coding as literacy in preschool: A case study. *Education Sciences, 11*, 2–15. https://doi.org/10.3390/educsci11050198

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2018). Prosvetni pregled.

Otterborn, A., Schönborn, K. J., & Hultén, M. (2020). Investigating preschool educators' implementation of computer programming in their teaching practice. *Early Childhood Education Journal, 48*, 253–262. https://doi.org/10.1007/s10643-019-00976-y

Papadakis, S., Vaiopoulou, J., Sifaki, E., Stamovlasis, D., & Kalogiannakis,M. (2021). Attitudes towards the use of educational robotics: exploringpre-service and in-service early childhood teacher profiles. *Education Sciences*, *11*(5), 204. https://doi.org/10.3390/educsci11050204

Petrović, J. R., Šuvaković, U. V., & Nikolić, I. A. (2025). Sustainability of Remote Teaching in Serbia: Post-Pandemic Perspectives from Education Faculty Students. *Sustainability*, *17*(6), 2769. https://doi.org/10.3390/su17062769

Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *International journal of educational excellence*, *1*(1), 111–135.

Rapti, S., Sapounidis, T., Tselegkaridis, S., Kotsopoulos, D., & Demetriadis, S. (2026). Exploring communication, collaboration, critical thinking, and creativity in educational robotics curriculum. *Education and Information Technologies*, *31*, 2539–2565. https://doi.org/10.1007/s10639-026-13895-4

Sapounidis, T., Stamovlasis, D., & Demetriadis, S. (2023). Collaboration skills in educational robotics: A methodological approach – Results from two case studies in primary schools. *Education Sciences, 13*(5), 468. https://doi.org/10.3390/ educsci13050468

Samara, V., & Kotsis, K. T. (2025). Robotic Christmas Activities with Beebot: A STEM Application for Preschool Education. *Journal of Science Education Research*, *9*(1), 21–31. https://doi.org/10.21831/jser.v9i1.77862

Samuelsson, R. (2025). From technological distribution to educational innovation: How context, curriculum, and local practice frame educational technology use in early childhood education. *Education and Information Technologies 30*, 17023–17048 https://doi.org/10.1007/s10639-025-13462-3

Schina, D., Esteve-González, V., & Usart, M. (2021). Teachers' perceptions of Bee-Bot robotic toy and their ability to integrate it in their teaching. In W. Lepuschitz, M. Merdan, G. Koppensteiner, R. Balogh, & D. Obdržálek (Eds.), *Robotics in education* (pp. 121–132). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67411-3_12

Seckel, M. J., Salinas, C., Font, V., & Sala-Sebastia, G. (2023). Guidelines to develop computational thinking using the Bee-Bot robot from the literature. *Education and Information Technologies, 28*(12), 16127–16151. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11843-0

Seckel, M. J., Salinas, C., Font, V., & Sala-Sebastià, G. (2023). Guidelines to develop computational thinking using the Bee-Bot robot from the literature. *Education and Information Technologies*, *28*(12), 16127–16151. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11843-0

Skilling, K., & Stylianides, G. J. (2020). Using vignettes in educational research: a framework for vignette construction. *International Journal of Research & Method in Education,* 43(5), 541–556. https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1704243

Toh, L. P. E., Causo, A., Tzuo, P. W., Chen, I. M., & Yeo, S. H. (2016). A review on the use of robots in education and young children. *Educational Technology & Society*, *19*(2), 148–163.

Trapero-González, I., Romero-Rodríguez, J.-M., Fernández-Martín, F.-D., & Alonso-García, S. (2025). Educational robotics and STEM competence in early childhood education: Systematic review and meta-analysis of programmes and outcomes. *Knowledge Management & E-Learning*, *17*(1), 71–87.

Vargová, M., & Círus, L. (2021). The Use of a Bee-bot in Pre-primary and Primary Education. *Journal of Education, Technology and Computer Science*, *32*, 45–50. https://doi.org/10.15584/jetacomps.2021.2.5

Vieira, C., Chiu, J., & Velasquez, B. (2024). Towards a learning progression of sequencing and algorithm design for five- and six-years-old children engaging with an educational robot. *Computer Science Education*, *34*(4), 596–616. https://doi.org/10.1080/08993408.2023.2255058

Vujičić, L., Jančec, L., & Mezak, J. (2021). Development of algorithmic thinking skills in early and preschool education. In *EDULEARN21 Proceedings* (pp. 8152–8161). IATED. https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.1650

Yeung, R. C. Y., Sun, D., Yeung, C. H., Keane, T., & Lee, J. C.-K. (2026). From building robots to cultivating robotics literacy? A systematic review of educational robotics research and its future directions. *Computers & Education*, *228*, 105659. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2026.105659

Zemzami, M., & Zbat, M. (2025). The impact of educational robotics on the executive functions of preschool children. *Problems of Education in the 21st Century,* 52(4), 70–79. https://doi.org/10.55463/issn.1674-2974.52.4.7

Zhang, Y. (2025). The Impact of AI Educational Robots on Early Childhood Mathematics Education: A Systematic Literature Review. *Transformative Pedagogies*, *1*(3), 34 –41. https://doi.org/10.64229/6tdtjg06

Софија Матовић
Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача

БИ-БОТ РОБОТИ У ГРУПНОМ ОБЛИКУ РАДА: СТАВОВИ И ПЕРЦЕПЦИЈЕ ВАСПИТАЧА

Образовни роботи, као што је Би-Бот, имају значајан потенцијал за примену у образовању. Значајно је разматрати њихову интеграцију у групни облик рада на предшколском узрасту. Циљ овог истраживања односи се на испитивање ставова и перцепција васпитача према примени Би-Бот робота у предшколском образовању, као и њихових перцепција о предностима и изазовима примене ове технологије у групном облику рада. Примењена је мешовита метода, а подаци су прикупљени комбинованим упитником и анализирани квантитативно и квалитативно. Узорак су чинили васпитачи који раде са децом узраста од 3 до 7 година. Резултати квантитативне анализе указују на претежно позитивне ставове према примени Би-Бот робота у предшколској пракси у оквиру групног облика рада. Алгоритамски начин размишљања и логичко-математичке структуре идентификоване су квалитативном анализом као најчешће перципиране предности, док су материјално-технички недостаци препознати као најизраженији изазов. Поред тога, у одговорима су препознати мисконцепти који указују на поједностављена или недовољно прецизна схватања о потенцијалу Би-Бот робота у образовној пракси. Добијени налази указују на потребу за даљим стручним усавршавањем васпитача кроз обуке усмерене на развој дигиталних компетенција и примену образовних робота.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *образовни роботи, Би-Бот, предшколско образовање, васпитачи, групни облик рада.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.205G
УДК 373.22:37.013(497.6)
Оригинални научни чланак
стр. 205–224

Благостање и укљученост дјеце у јаслицама: Пиклер приступ као педагошки оквир**

Тања Глишић*
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

АПСТРАКТ: Полазећи од савремених теоријских усмјерења која наглашавају значај дјечије аутономије и активне улоге дјетета, предмет рада је испитивање повезаности педагошко-методичких специфичности рада васпитача и благостања, те укључености дјеце у јасличким групама, с посебним освртом на Пиклер приступ. Циљ истраживања био је утврдити у којој мјери педагошке праксе које афирмишу слободу избора, кретања и иницијативе доприносе квалитету раног васпитања и образовања.

Истраживање је спроведено на узорку од 123 дјетета узраста 12–38 мјесеци и 20 васпитача који су радили у јасличким групама у Републици Српској, уз примјену квантитативног методолошког приступа. Педагошка пракса васпитача процијењена је примјеном ауторске скале (СВПМВ/Пиклер), док су благостање и укљученост дјеце праћени путем систематског посматрања примјеном Левенске скале благостања и укључености (LWS и LIS). Подаци су обрађени и анализирани коришћењем непараметријских статистичких поступака, прилагођених карактеристикама узорка.

Резултати указују на то да дјеца чији васпитачи у већој мјери примјењују принципе Пиклер приступа остварују статистички значајно више нивое благостања. Виши нивои укључености повезани су с праксама које подстичу слободу избора и смањују удио директивно вођених активности. Налази сугеришу да педагошка пракса заснована на поштовању дјечијег темпа, аутономије и иницијативе – темељних одредница Пиклер приступа – представља релевантан оквир за унапређење квалитета раног васпитања и образовања.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: *Пиклер приступ, јасличке групе, благостање дјеце, укљученост дјеце, педагошка пракса васпитача.*

** У раду је приказан дио резултата обимнијег истраживања спроведеног у оквиру докторске дисертације „Педагошко-методичке вриједности и примјењивост идеја Еми Пиклер у контексту савременог јасличког васпитања и образовања".

* tanja.glisic@ff.unibl.org, https://orcid.org/0000-0002-4878-9763

Увод

Рано васпитање и образовање препознато је у савременој педагошкој науци и образовној политици као период од пресудног значаја за цјелокупни развој дјетета. Истраживања у области неуронаука, развојне психологије и педагогије досљедно потврђују да искуства стечена у прве три године живота остављају значајне и трајне посљедице на когнитивни, емоционални и социјални развој. Иако је претходно становиште широко прихваћено, питање како треба да изгледа институционална брига о дјеци јасличког узраста – у погледу конкретних педагошких пракси, организације простора и улоге васпитача – остаје предмет интензивних теоријских расправа и емпиријских истраживања.

Међу приступима раном васпитању, приступ Еми Пиклер заузима посебно мјесто, захваљујући специфичном разумијевању дјетета као компетентног и аутономног бића, способног да уз минималне, промишљене интервенције одраслог самостално развија своје потенцијале (David & Appel, 2007; Kallo, 2007; Tardos, 2010a). Иако је настао у специфичном институционалном контексту дома за незбринуту дјецу у Будимпешти, овај приступ данас представља референтни оквир за бројне савремене моделе раног васпитања (Christie, 2010; Glišić, 2021; 2024).

У контексту вредновања квалитета раног институционалног васпитања и образовања, благостање и укљученост дјеце истичу се као двије значајне варијабле посматрања и мјерења. Концептуални оквир Фере Леверса и његовог тима (Laevers et al., 2005) пружио је теоријску основу и инструменте за систематско посматрање ових варијабли у васпитно-образовном процесу, при чему оне служе и као индикатори квалитета вртићке и јасличке праксе (Laevers, 2006a; Laevers & Declercq, 2018).

Упркос значају теме, истраживања о повезаности специфичних педагошких приступа у јасличким групама са благостањем и укљученошћу дјеце релативно су ријетка, нарочито у контексту Републике Српске, Босне и Херцеговине и земаља региона. Постојећа литература претежно анализира квалитет раног васпитања кроз призму структуралних обиљежја (величина групе, образовање васпитача, материјални услови), а рјеђе испитује конкретне педагошко-методичке специфичности рада васпитача и њихову везу са исходима мјереним кроз благостање и укљученост дјеце. Управо тај истраживачки јаз настоји да попуни овај рад. Предмет рада је испитивање повезаности педагошко-методичких специфичности рада васпитача, усклађених са Пиклер приступом, са благостањем и укљученошћу дјеце у јасличким групама.

У наставку рада биће укратко одређена обиљежја Пиклер приступа обухваћена истраживањем, затим појмови благостања и укључености као показатељи квалитета институционалног васпитања, а потом ће бити приказано спроведено истраживање и дискутовани добијени резултати.

Пиклер приступ: одабрана обиљежја

Пиклер приступ развио се на основу дугогодишњег педијатријског, педагошког и истраживачког рада мађарске педијатрице Еми Пиклер (Emmi Pikler, 1902–1984), која је од 1946. године водила дом за незбринуту дјецу јасличког узраста, познат под именом Loci (Lóczy) (Falk, 1994; 2007a; Pikler, 1968; Tardos, 2010a). Овај приступ се заснива се на неколико кључних принципа који чине цјеловиту педагошку концепцију: поштовање дјетета, подржавање природног моторичког развоја и слободног кретања, игре и истраживања дјеце, стабилно и ненаметљиво присуство одраслог, те квалитетна интеракција током активности његе (Falk, 2013; Gonzalez-Mena, 1990; 2004; 2012; Kallo, 2007; Petrie i Owen, 2005). Из ових принципа произилази читав низ конкретних стратегија, поступака, метода и облика понашања васпитача, исувише бројних да би сви могли бити обухваћени једним истраживањем. Сходно томе, у овом раду посебна пажња посвећена је само онима обиљежјима приступа која су била захваћена емпиријским истраживањем – омогућавању слободе, организацији простора, недирективности одраслог у активностима дјеце, те одлагању интервенција.

Поштовање дјетета представља филозофску основу приступа. У средишту приступа налази се вјера у компетентност дјетета и његову урођену тежњу ка истраживању и активности, под условом да му је обезбјеђено сигурно, подстицајно окружење и довољно времена и простора за самостално дјеловање. Подржавање природног моторичког развоја и слободног кретања заснива се на ставу да дијете самостално и сопственим темпом може и треба да достигне све развојне прекретнице (Pikler, 2007; Tardos, 2007b). Улога одраслог у овом домену је посредна – огледа се у припреми сигурног и развојно примјереног физичког окружења, без директног подучавања или убрзавања развоја (Glišić, 2021; Pikler, 1984; 1994).

У складу са претходним, организација простора је у Пиклер приступу директно у служби омогућавања слободе кретања, игре и истраживања дјетета. Простор треба да буде сигуран за самостално кретање (без ризика од пада или повреде), опремљен материјалима и играма примјереним узрасту дјетета, те организован тако да подстиче самосталну активност, а не вјешта-

чко усмјеравање дјечијих понашања (Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018; Kallo, 2007). Овако уређено окружење представља услов за то да дијете слободно бира своје активности и да у њима истрајава сопственим темпом, без потребе за подучавањем или усмјеравањем одраслог (Pikler, 2007).

Недирективност одраслог огледа се у непостојању унапријед организованих, вођених активности за дјецу. Дјетету се пружа потпуна слобода да самостално бира садржај и начин своје игре и истраживања, док одрасли не намеће активности нити дјелује као организатор или подучавалац (Kallo, 2007; Pikler, 1984; Tardos, 2010a; 2010b; Vamos, 2010). На тај начин се његује вриједност самоиницирајуће, потпуно слободне игре дјетета, на коју одрасли не утиче.

Одлагање интервенције је такође централна карактеристика приступа. Васпитач по Пиклер приступу промишљено одлаже своје дјеловање, посебно у ситуацијама слободне игре дјеце и у сукобима међу дјецом, пружајући дјеци прилику да самостално рјешавају проблеме и тако развијају аутономију, самопоуздање и осјећај личне компетентности.

Ово не подразумијева пасивност или незаинтересованост васпитача, него промишљено присуство – васпитач је емоционално и физички доступан, пажљиво посматра и интервенише само у мјери у којој је неопходно (David & Appel, 2007; Petrie & Owen, 2005).

Благостање и укљученеост дјеце у контексту раног институционалног васпитања

Благостање и укљученост дјеце у контексту раног институционалног васпитања и образовања концептуализовани су на различите начине. У овом раду кориштено је одређење које су развили Фере Леверс и његов Левенски тим (Laevers et al., 2005). По овом одређењу, под благостањем се подразумијева степен до којег се дијете у одређеном окружењу и процесу осјећа опуштено, добро расположено, самопоуздано, слободно и растерећено, те колико може бити иницијативно. Аутори благостање повезују са испуњеношћу основних потреба дјетета: физичких, потребе за њежношћу и социјалном прихваћеношћу, потребе за сигурношћу, компетентношћу, смислом у животу и моралним вриједностима (Laevers, 2006a; Laevers et al., 2005).

Према овом одређењу индикатори благостања су: уживање, задовољство и весеље, опуштеност и мир, виталност и енергичност, отвореност и приступачност, самопоуздање и самопоштовање, флексибилност и прила-

годљивост, те самоодбрана и асертивност. Значајно је нагласити да су ови индикатори углавном невербалне природе, те их дјеца јасличкога узраста исказују кроз своја понашања, а не кроз ријечи. Управо зато мјерни инструмент заснован на посматрању вербалних и невербалних понашања дјетета представља адекватан методолошки приступ за ову узрасну групу (Laevers et al., 2005).

С друге стране, у концептуалном оквиру Левенског тима, укљученост је дефинисана као изразита ангажованост дјетета у активности. Подразумијева заокупљеност, урођеност, отвореност за подстицаје и фокус. Резултира осјећајем задовољства, а нарочито се одражава у дјечијој слободној игри (Laevers et al., 2005).

Индикатори укључености укључују мотивацију, концентрацију, интензивну менталну активност, задовољство, истраживачки погон, дјеловање „на граници могућности". Од благостања, укљученост се разликује по динамичнијој природи. Другим ријечима, она је директно везана за конкретну активност у датом моменту и показатељ је стварног учења и развоја (Laevers, 2006a).

Пиклер приступ у функцији благостања и укључености дјеце

Пиклер приступ могуће је довести у везу са благостањем и укљученошћу дјеце управо због начина на који дефинише улогу одраслог и организацију окружења у раду са најмлађом дјецом. Будући да приступ у средиште ставља поштовање дјетета, омогућавање слободе кретања, игре и истраживања, те промишљено, ненаметљиво присуство одраслог, оправдано је претпоставити да управо такве праксе креирају услове у којима се дјеца осјећају сигурно, прихваћено и компетентно – што се у литератури о квалитету институционалног васпитања и образовања препознаје као срж конструкта благостања и укључености (Laevers, 2005). Док је благостање показатељ дјететовог емоционалног и тјелесног осјећаја сигурности, опуштености и задовољства у датом окружењу, укљученост осликава квалитет ангажовања дјетета у активностима – интензитет пажње, мотивацију и упорност (Laevers, 2005).

Имајући у виду да обје димензије зависе од начина на који се одрасли односи према дјетету, те од обиљежја физичког и социјалног окружења које му нуди, логично је претпоставити да конкретне праксе Пиклер приступа (попут уређења простора који дјетету омогућавају слободно кретање и

истраживање, недирективности одраслог у самоиницирајућим активностима дјеце, те промишљеног одлагања интервенције) могу позитивно доприносити благостању и укључености.

Стога се сматрало оправданим испитати у којој мјери се одређене праксе Пиклер приступа, примијењене у установама јасличког васпитања, повезују са нивоом благостања и укључености дјеце, чиме би се стекао увид не само у теоријску утемељеност овог приступа, већ и у његову практичну вриједност за унапређивање квалитета институционалног васпитања.

Методологија истраживачког рада

Циљ истраживања је био да се утврди у којој су мјери педагошко-методичке специфичности васпитно-образовног рада, усаглашене са Пиклер приступом, повезане са показатељима нивоа благостања и укључености дјеце.

Полазна хипотеза истраживања гласи: ниво благостања и укључености дјеце повезан је са степеном усаглашености педагошко-методичких специфичности рада васпитача са Пиклер приступом.

Популацију истраживања чинили су: (а) дјеца која су у радној 2022/2023. години похађала јасличке групе предшколских установа Републике Српске и (б) васпитачи који су у том периоду радили у јасличким групама. Узорак истраживања је био пригодни, а чинило га је 20 васпитача који су водили изабране јасличке групе и 123 дјетета (51 дјевојчица и 72 дјечака) узраста од 12 до 38 мјесеци (просјечна старост 27,2 мјесеца), у оквиру 10 изабраних јасличких група. Васпитачи, дјеца, односно јасличке групе, припадали су различитим вртићима једне јавне предшколске установе са подручја Бање Луке.

У истраживању су коришћена два мјерна инструмента: ауторска скала под називом Скала ставова васпитача о педагошко-методичким специфичностима њиховог рада у јасличким групама у односу на приступ Еми Пиклер (у даљем тексту: СВПМВ/Пиклер) и Левенска скала благостања и укључености (у даљем тексту: LWS и LIS).

Инструмент СВПМВ/Пиклер је ауторска петостепена скала Ликертовога типа, креирана са циљем процјене усклађености уобичајених педагошких поступака васпитача у јасличким групама са препорукама Пиклер приступа. Тврдње унутар скале креиране су на основу педагошко-методичких специфичности Пиклер приступа, при чему је виши остварени скор означавао већу усклађеност са овим приступом. Коначна верзија скале до-

бијена је на основу резултата експлораторне факторске анализе, спроведене на случајном узорку од 140 васпитача из Републике Српске који су попунили почетну верзију скале.

Примјеном адекватних статистичких критеријума за утврђивање броја фактора и задржавање појединих тврдњи, издвојена су четири фактора која су послужила као основа за формирање супскала коначне верзије инструмента. Коначну верзију скале чини 27 тврдњи распоређених у четири супскале: организација простора (11 тврдњи), организоване активности (5 тврдњи), омогућавање слободе (6 тврдњи) и одлагање интервенције (5 тврдњи).

Добијена факторска структура показала је задовољавајуће вриједности Кронбаховог коефицијента поузданости алфа, а издвојени фактори објаснили су задовољавајући постотак укупне варијансе, што указује на прихватљиву поузданост и факторску ваљаност инструмента.

Што се тиче LWS и LIS скала, коришћене су верзије инструмента прилагођене дјеци јасличког узраста, преузете и преведене уз сагласност аутора. Инструмент је шире примијењиван у пракси, те је показао висок степен поузданости (Laevers, 2006a). Скале омогућавају да се вербална и невербална понашања дјетета сврстају у једну од пет понуђених категорија, те им се додијеле бројчане вриједности (1–5), при чему више вриједности означавају више нивое благостања, односно укључености.

Емпиријском истраживању претходили су припремни кораци у јулу, августу и септембру 2022. године, који су подразумијевали прибављање писмених сагласности надлежног министарства, руководства предшколске установе, васпитача за њихово учешће, те родитеља за учешће свакога дјетета.

Истраживање је реализовано у јединственој истраживачкој фази (септембар–децембар 2022. године), обухватајући:

(а) Примјену скале СВПМВ/Пиклер – сваки од 20 одабраних васпитача добио је скалу у папирној верзији са упутством за попуњавање;

(б) Примјену LWS и LIS скала – дјеца су у двије одвојене сесије (у размаку до седам дана) посматрана по двије минуте током слободних активности након доручка, при чему је на основу скале процјењиван ниво благостања и укључености, а за анализу је коришћена просјечна вриједност двије опсервације.

Статистичка обрада података спроведена је у програму SPSS 20.0 for Windows. Нормалност расподјеле провјерена је прије одабира даљих поступака. Прије главних анализа, Спирмановим ρ коефицијентом корелације је провјерена је усаглашеност процјена двају васпитача који раде у истој јасличкој групи. Поред тога, варијабла која представља просјек скорова на СВПМВ/Пиклер скали конвертована је у категоријску варијаблу са три категорије (најниже, средње и највише вриједности) путем методе перцентила. С обзиром на карактеристике узорка и расподјеле података, за главне анализе примијењени су непараметријски поступци, Крускал–Валисов (Kruskal-Wallis) тест и Ман–Витнијев (Mann-Whitney) *U* тест, ради утврђивања статистички значајних разлика у нивоима благостања и укључености у односу на варијабле педагошко-методичких специфичности рада васпитача. Величина ефекта израчуната је путем коефицијента корелације *r*, уз примјену Коеновог критеријума (Kolesarić i Tomašić Humer, 2016; Pallant, 2009).

Резултати истраживања

У наставку су приказани резултати истраживања, организовани у складу са постављеним циљем и хипотезом. Резултати се односе на ниво благостања и укључености дјеце у јасличким групама у односу на усаглашеност педагошко-методичких специфичности рада васпитача са Пиклер приступом, разматрану и у цјелини и у односу на четири издвојене компоненте.

Ниво благостања и укључености дјеце у односу на усаглашеност рада васпитача са Пиклер приступом

У циљу испитивања повезаности између благостања и укључености дјеце и усаглашености рада васпитача са Пиклер приступом, варијабла педагошко-методичке специфичности васпитно-образовног рада и његе у јасличким групама анализирана је на нивоу укупног скора, као и кроз четири издвојене подваријабле.

На основу просјека скорова двају васпитача из исте јасличке групе, формиране су три категорије: васпитачи са најнижом (n = 55), средњом (n = 33) и највишом усклађеношћу са Пиклер приступом (n = 35). Крускал–Валисов тест показао је да постоји статистички значајна разлика у нивоима благостања дјеце у односу на три групе васпитача (χ^2 = 7,87, p = 0,02), на нивоу значајности 0,05. Потом је примијењен Ман–Витнијев *U* тест који је утврдио статистички значајну разлику између нивоа благостања дјеце са којом раде

васпитачи са највишом усклађеношћу (Md = 4, n = 35) у односу на нивое благостања дјеце са којом раде васпитачи са најнижом усклађеношћу (Md = 3, n = 55): U = 694,5, z= −2,54, p = 0,011. Израчуната вриједност r = 0,3 указује на средњи ефекат. Дакле, више нивое благостања испољавају дјеца са којом раде васпитачи чије су педагошко-методичке специфичности рада у цјелини највише усклађене са Пиклер приступом.

Када је испитивана веза нивоа благостања са сваком супскалом СВПМВ/Пиклер понаособ, Крускал–Валисов тест није утврдио статистички значајне разлике: није нађена значајна разлика у нивоима благостања у односу на усклађеност организације простора (χ^2 = 4,96, p = 0,08), организованих активности (χ^2 = 3,43, p = 0,18), омогућавања слободе (χ^2 = 3,61, p = 0,16) ни одлагања интервенције (χ^2 = 0,29, p = 0,87).

С друге стране, Крускал–Валисов тест није утврдио статистички значајну разлику у нивоима укључености дјеце у односу на свеукупни ниво усклађености педагошко-методичких специфичности рада васпитача са Пиклер приступом (χ^2 = 2, p = 0,37). Међутим, значајне разлике уочене су на нивоу двије супскале: организоване активности и омогућавање слободе.

Када је у питању супскала „организоване активности", Крускал–Валисов тест је утврдио статистички значајну разлику у нивоима укључености (χ^2 = 8,6, p = 0,01). Ман–Витнијев U тест је даље потврдио статистички значајну разлику између нивоа укључености дјеце са којом раде васпитачи чији је рад у погледу организованих активности највише усклађен са Пиклер приступом (Md = 4, n = 24) у односу на оне чији је рад у том погледу најмање усклађен (Md = 3, n = 52): U = 394,0, z = −2,89, p = 0,004. Вриједност r = 0,3 указује на средњи ефекат.

У случају супскале „омогућавања слободе", Крускал–Валисов тест такође је утврдио статистички значајну разлику у нивоима укључености (χ^2 = 7,9, p = 0,02). Ман–Витнијев U тест потврдио је статистички значајну разлику између нивоа укључености дјеце са којом раде васпитачи чији је рад у погледу омогућавања слободе највише усклађен са Пиклер приступом (Md = 4, n = 46) у односу на оне чији је рад у том погледу најмање усклађен (Md = 3, n = 27): U = 812,5, z = −2,79, p = 0,005. Вриједност r = 0,3 указује на средњи ефекат.

Није утврђена статистички значајна разлика у нивоима укључености у односу на усклађеност организације простора (χ^2 = 0,18, p = 0,99) ни одлагања интервеније (χ^2 = 0,39, p = 0,82).

На основу свих налаза постављена хипотеза се дјелимично прихвата. Потврђено је постојање повезаности између виших нивоа благостања и укључености дјеце и рада васпитача који је у оквиру неких педагошко-методичких специфичности више усклађен са Пиклер приступом, али та повезаност није уједначена на нивоу свих испитиваних супскала.

Дискусија

Претходно представљени резултати истраживања размотриће се у свјетлу постојећих теоријских и емпиријских сазнања о Пиклер приступу, благостању и укључености дјеце. У наставку, прво ће се дискутовати о повезаности цјеловите усклађености рада васпитача са Пиклер приступом и нивоом благостања дјеце, затим о улози омогућавања слободе и организованих активности у подстицању укључености, а потом о изостанку повезаности на нивоу појединачних супскала, посебно одлагања интервенције.

Рад по Пиклер приступу и благостање дјеце

Добијени резултати показали су да дјеца која су повјерена васпитачима чије су педагошко-методичке специфичности рада у цјелини више усклађене са Пиклер приступом имају статистички значајно више нивое благостања у поређењу са дјецом чији васпитачи мање примјењују разматране принципе овога приступа (p = 0,011, r = 0,3). Овај налаз одговара налазима других истраживања о вези квалитета васпитно-образовног процеса и благостања дјеце.

Благостање је у литератури повезивано са емоционалном атмосфером и подршком (Aydoğan et al., 2015; Bjørgen, 2015; Coelho et al., 2019; Curby et al., 2014), природом интеракција васпитача и дјетета (Love et al., 1996; Seland et al., 2015), те постојањем слободе и прилика за иницијативу дјеце (Coelho et al., 2019; Mackinder, 2017; Storli & Hansen Sandseter, 2019). Управо су ове специфичности дјелимично или у цјелини обухваћене скалом СВПМВ/Пиклер, односно разматраним принципима Пиклер приступа, што пружа теоретску интерпретативну основу за нађену везу.

Када се резултати посматрају на нивоу појединачних супскала, није утврђена статистички значајна веза ниједне супскале са нивоима благостања. Ово указује на то да је повезаност између Пиклер приступа и благостања дјеце потенцијално холистичка, односно да произилази из цјелокупне праксе васпитача, а не само из једне или двије изоловане карактеристике рада. Другим ријечима, благостање дјетета не може се поспјешити само

добро организованим простором или само одлагањем интервенције, него укупном педагошком атмосфером која настаје из синергије различитих Пиклер принципа.

Овај налаз је сагласан са схватањима о холистичкој природи педагошког квалитета у установама раног васпитања и образовања, према којима благостање дјеце није производ изоловане структурне или процесне карактеристике, већ резултат интегрисаног дјеловања вишеструких аспеката васпитно-образовне праксе. У том смислу, Леверс и Деклерк (Laevers & Declercq, 2018) наглашавају да педагошки квалитет укључује истовремено и структурне карактеристике (нпр. величину групе, однос броја дјеце и васпитача) и процесне карактеристике (квалитет интеракција васпитач-дијете), при чему се благостање дјетета јавља управо у „овдје и сада" моментима, као одраз цјелокупне квалитетне праксе, а не појединачних елемената окружења (Fukkink, 2022).

Такође, неналажење значајне повезаности супскале организације простора са благостањем могуће је интерпретирати у свјетлу чињенице да је утицај физичког окружења на благостање дјеце у истраживачкој литератури неуједначен.

Иако је важност физичког окружења широко разматрана у педагошкој литератури (Goldschmied & Jackson, 2004; Gonzalez-Mena & Widmeyer Eyer, 2018; Hunter & Hemmeter, 2009), нека истраживања показују да је директни утицај физичког окружења на благостање ограничен (Sando & Mehus, 2019), односно да је често посредован осталим аспектима квалитета (нпр. начином на који васпитачи користе и оживљавају простор у интеракцији са дјецом), а не самом структуром или опремљеношћу простора по себи. То указује на то да утицај физичког простора можда постаје видљив тек у интеракцији са другим факторима педагошког квалитета. Другим ријечима, физичко окружење представља нужан, али не и довољан услов за благостање дјетета и неопходно је да буде праћено и одговарајућим понашањем одраслог.

Омогућавање слободе, организоване активности и укљученост дјеце

Истраживање је показало да виши нивои укључености дјеце у јасличким групама постоје када је рад васпитача у погледу организованих активности (p = 0,004) и омогућавања слободе (p = 0,005) више усклађен са Пиклер приступом. Овдје је важно објаснити да се параметар „организоване актив-

ности" у погледу сагласности са Пиклер приступом односи на то да васпитачи минимално организују и диригују активности дјеце, односно да по Пиклер приступу нема директно вођених, подучавалачких и групних активности васпитача и дјеце (назив „организоване активности" је употребљен ради лакшег поређења са контекстом у којем је спроведено истраживање). Према томе, разматрани параметри „омогућавање слободе" и „организоване активности" из угла усклађености са Пиклер приступом међусобно се надопуњују: мање организованог и директивно вођеног рада омогућава више слободне игре и других активности дјеце.

Овај налаз сагласан је са налазима других истраживања. Истраживања показују да је више времена проведеног у слободној игри предиктор виших нивоа укључености дјеце (Coelho et al., 2019; Storli & Hansen Sandseter, 2019), док је више времена у групним вођеним активностима предиктор нижих нивоа укључености (Coelho et al., 2019). Такође, давање дјеци више слободе доприноси развоју аутономије и активном укључивању у процес (Mackinder, 2017). У истом смјеру иду и налази истраживања које је утврдило да је ниво благостања дјеце јасличког и предшколског узраста био виши током слободне игре и активности вођених од стране васпитача, у поређењу са оброцима и транзицијама током програма (Fukkink, 2022). Ово посредно поткрепљује закључак да је смањен директивизам одраслог, односно већи простор за самоиницирану активност дјеце, повезан са повољнијим показатељима дјечијег функционисања у установама раног васпитања и образовања.

Овај налаз кореспондира и са самим теоријским полазиштима Пиклер приступа, који слободну игру и самоиницирану активност дјетета сматра кључним контекстом за испољавање урођености, мотивације, компетентности и истраживачке тежње дјетета, те се управо због тога противи превременом подучавању и спољашњем усмјеравању дјечијих активности (Kallo, 2007; Pikler, 1984; Tardos, 2007b). Дакле, налаз по којем усклађеност организованих активности са Пиклер приступом, односно нижи удио орга-низованих активности и мањи директивизам, иде уз више нивое укључености, поткрепљује тврдњу да је спољашња мотивација вођених активности недовољно подстицајна за дубоку ангажованост дјеце, нарочито јасличкога узраста. Насупрот томе, слободна игра, коју Пиклер приступ снажно промовише, ствара контекст у којем дијете дјелује из унутрашње мотивације и у складу са сопственим интересовањима, што је суштинска карактеристика укључености (Laevers et al., 2005).

Одлагање интервенције и одсуство значајне повезаности

Неналажење статистички значајне повезаности супскале одлагања интервенције ни са благостањем ни са укљученошћу дјеце захтијева посебну пажњу у интерпретацији. Једна од често навођених замјерки Пиклер приступу тиче се управо тога што васпитач изгледа пасивно у односу на активности дјеце, „пуштајући" дјецу да проблеме рјешавају сама (Tardos, 2007b).

Међутим, ова замјерка проистиче из површног разумјевања приступа. Васпитач је у простору са дјецом, емоционално и физички доступан, али ненаметљив. На основу пажљивог посматрања, он/она сваком дјетету пружа минималну подршку којом постиже да дјеца своје изазове рјешавају сама (David & Appel, 2007; Petrie & Owen, 2005).

Ова суптилна карактеристика, која заправо указује на разлику између „пасивности" и „промишљене ненаметљивости" вјероватно није добро захваћена постојећим ајтемима супскале „одлагања интервенције". Ајтеми супскале не праве ову важну разлику између промишљеног немијешања (које је дјетету у служби) и незаинтересованости.

У прилог оваквој интерпретацији иду и налази студија које су испитивале квалитет присуства одраслог, а не саму учесталост његове интервенције, као предиктор благостања и укључености дјеце.

Бјерген (Bjørgen, 2015), у квалитативној студији о благостању и укључености дјеце у физички активној игри, утврдила је да је за виши ниво благостања и укључености кључна доступност одраслог да дјеци омогући изазове, варијације и аутономију у игри, а не његово директно усмјеравање активности. Овај налаз такође сугерише да квалитет присуства одраслог, односно, способност да буде доступан а не директиван, није довољно прецизно операционализован кроз појединачне ајтеме супскале „одлагање интервенције", иако се теоријски управо тај аспект сматра језгром Пиклер приступа.

Поред тога, могуће је да је одсуство повезаности дјелимично условљено и самом природом супскале. Одлагање интервенције представља веома суптилну, тешко процјенљиву карактеристику понашања, чија се квалитета тешко може у потпуности захватити кроз самопроцјену васпитача, за разлику од конкретнијих и видљивијих аспеката попут организације простора или присуства/одсуства организованих, групно вођених активности.

Будућа истраживања, ослоњена на директно посматрање понашања васпитача у ситуацијама слободне игре и конфликата међу дјецом, могла би прецизније ухватити ову димензију и јасније утврдити њену повезаност са благостањем и укљученошћу дјеце.

Заједнички и појединачни чиниоци благостања и укључености

Резултати показују да се повезаност педагошко-методичких специфичности са благостањем и укљученошћу не поклапају у потпуности. Укупна усклађеност са Пиклер приступом повезана је са благостањем, али не и са укљученошћу; насупрот томе, укљученост је повезана са супскалама „омогућавања слободе" и „организованих активности", али није нађена таква веза за благостање. Ово потенцијално сугерише да благостање и укљученост, иако се често разматрају заједно, имају специфичне педагошке предикторе.

Интересантно је напоменути да поједина истраживања проблематизују саму дистинкцију између благостања и укључености. Налаз норвешке студије (Seland et al., 2015) указује на то да је укљученост интегрални дио благостања, те да у ситуацијама дубоке урођености дијете не показује благостање кроз осмијех и весеље, него кроз смиреност, заинтересованост и дубоку концентрацију. Овај налаз отвара питање да ли су инструменти LWS и LIS мјерили у потпуности засебне конструкте, или је неко преклапање неизбјежно.

Поменута сложеност сугерише да на благостање и укљученост дјеце утиче велики број фактора који нису у потпуности обухваћени спроведеним истраживањем (индивидуалне развојне карактеристике дјеце, породичне прилике, непредвиђене интеракције и друге), што је важно ограничење које треба уважити при интерпретацији налаза.

Ипак, и поред ове сложености, добијени налази имају одређену практичну вриједност за рад са дјецом јасличког узраста у Републици Српској. Чињеница да је цјеловита усклађеност рада васпитача са Пиклер приступом повезана са вишим нивоом благостања, док су конкретне праксе омогућавања слободе и недирективности у активностима повезане са вишим нивоом укључености, сугерише да примјена Пиклер принципа у контексту јаслица може допринети и емоционалној сигурности дјеце и вишем нивоу ангажованости у активностима. Ово указује на потребу да се у иницијалном образовању и стручном усавршавању васпитача јасличких група

посебна пажња посвети преношењу конкретних принципа Пиклер приступа. Будући да је истраживање спроведено на узорку из Републике Српске, налази могу послужити као полазиште за креирање смјерница и препорука за унапређење квалитета васпитно-образовног рада у јасличким групама у овом контексту, уз свијест да је потребно даље истраживање које би укључило већи узорак, као и додатне варијабле ван оквира овог истраживања.

Закључци

Резултати спроведеног истраживања потврђују да је педагошка пракса васпитача у јасличким групама, усклађена са принципима Пиклер приступа, повезана са квалитетом раног васпитања и образовања мјереним кроз благостање и укљученост дјеце, при чему се ова повезаност испољава на различите начине у зависности од посматраног показатеља.

Благостање дјеце показало се повезаним с укупном, цјеловитом усклађеношћу рада васпитача са Пиклер приступом, а не са појединачним аспектима те праксе. Закључено је да благостање није производ изоловане педагошке мјере, већ резултат синергије цјелокупног приступа васпитача дјетету: начина на који се истовремено поштују дјететова аутономија, омогућава слобода кретања и игре, организује простор и одлаже интервенција. Укљученост дјеце, с друге стране, показала се осјетљивијом на конкретне, појединачне праксе. Посебно на смањен удио директивно вођених активности и на омогућавање слободе. Ово упућује на закључак да је за подстицање дубоке ангажованости дјеце у активностима кључно конкретно понашање васпитача у датом моменту, а не само општа педагошка оријентација.

Добијени налази имају неколико педагошких импликација. Пошто је цјеловита усклађеност са Пиклер приступом важнија за благостање од појединачних елемената, иницијално образовање и стручно усавршавање васпитача требало би да буде усмјерено на цјеловито разумијевање и усвајање приступа, а не на изоловано усвајање појединих пракси.

Истовремено, с обзиром на то да омогућавање слободе и смањен директивизам показују непосредну повезаност са укљученошћу дјеце, у свакодневној пракси приоритет треба дати управо овим двјема промјенама. У јаслицама је потребно дати више простора и времена за самоиницирану игру дјеце, те смањити број групно вођених активности у корист индивидуализованог приступа.

Налази такође отварају питања за даља истраживања. Изостанак повезаности супскале одлагање интервенције са благостањем и укљученошћу

може указивати на то да постојећи мјерни инструмент недовољно прецизно разликује промишљено, ненаметљиво присуство васпитача од стварне пасивности или незаинтересованости, што представља важан правац за унапређивање будућих истраживања. Такође, било би корисно испитати налазе на већим и разноврснијим узорцима, уз укључивање квалитативних приступа који би омогућили дубље разумијевање начина на који се конкретне Пиклер праксе одвијају у свакодневном раду са дјецом јасличког узраста.

Свеукупно, истраживање поткрепљује тврдњу да педагошка пракса заснована на принципима Пиклер приступа попут поштовања дјетета, слободе кретања и игре, квалитетне организације простора и промишљене, ненаметљиве улоге одраслог, представља релевантан и примјенљив оквир за унапређивање квалитета раног институционалног васпитања и образовања, укључујући и контекст Републике Српске.

Литература

Aydoğan, C., Farran, D. C., & Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal, 23*(5), 604–618. https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1104036

Bjørgen, K. (2015). Children's well-being and involvement in physically active outdoors play in a Norwegian kindergarten: Playful sharing of physical experiences. *Child Care in Practice, 21*(4), 305–323. https://doi.org/10.1080/13575279.2015.1051512

Christie, T. (2010). Practicing with respect: What does that mean for teachers working with infants? [Master thesis, Victoria University of Wellington Faculty of Education]. https://pikler.org/wp-content/uploads/2017/07/youngchildren92004.pdf

Coelho, V., Cadima, J., & Pinto, A. I. (2019). Child engagement in inclusive preschools: Contributions of classroom quality and activity setting. *Early Education and Development, 30*(6), 800–816. https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1591046

Curby, T. W., Downer, J. T., & Booren, L. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day: Testing bidirectional associations. *Early Child Res Quarterly, 29*(2), 193–204. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.01.002

David, M., & Appel, G. (2007). *Lóczy an unusual approach to mothering* (2nd ed.). Pikler-Lóczy Társaság.

Falk, J. (1994). The forty years of Lóczy. A talk given at Lóczy in 1986, on occasion of its fortieth anniversary by Judit Falk, M.D., Director of Lóczy from 1979 to 1991. *The Pikler Bulletin, 14*, 38–44.

Falk, J. (2007a). Some information about history of Pikler Institute. In A. Tardos & K. Pap (Eds.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 7–22). Pikler-Lóczy Társaság.

Falk, J. (2013). The Importance of person-oriented adult-child relationships and basic conditions thereto. In M. Gerber (Ed.), *The RIE manual for parents and professionals. Expanded edition* (pp. 114–124). Resources for Infant Educarers (RIE).

Fukkink, R. G. (2022). Exploring children's well-being in daycare: How do children feel all day? *European Early Childhood Education Research Journal, 30*(5), 730–744. https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.2007971

Glišić, T. (2021). *Vaspitanje i njega djece uzrasta do tri godine iz ugla poštovanja* [Raising and Caring for Children up to Three Years of Age from the Perspective of Respectful Parenting]. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.

Glišić, T. (2024). *Pedagoško-metodičke vrijednosti i primjenljivost ideja Emi Pikler u kontekstu savremenog jasličkog vaspitanja i obrazovanja* [The Pedagogic and Methodical Value and Applicability of Emi Pikler's Ideas in the Context of Present-Day Nurcery Education], [Doktorska disertacija, Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet]. Repozitorijum Univerziteta u Banjoj Luci. https://pub.unibl.org/s/cir/item/64050

Goldschmied, E., & Jackson, S. (1994). *People under three. Young children in daycare.* Routledge.

Gonzalez-Mena, J. (1990). *Infant-toddler caregiving: A guide to routines*. California Department of Education.

Gonzalez-Mena, J. (2004). What can an orphanage teach us? Lessons from Budapest. *Young Children, 59*(5), 26–30. https://pikler.org/wp-content/uploads/2017/07/youngchildren92004.pdf

Gonzalez-Mena, J. (2012). Peace begins with babies. *The Space, 29*, 12–13. https://thepiklercollection.weebly.com/uploads/9/4/5/3/9453622/s29p12-13.pdf

Gonzalez-Mena, J., & Widmeyer Eyer, D. (2018). *Infants, toddlers, and caregivers: A curriculum of respectful, responsive, relationship-based care and education* (11th ed.). McGraw-Hill Education.

Hunter, A., & Hemmeter, M. L. (2009). The center on the social and emotional foundations for early learning: Addressing challenging behavior in infants and toddlers. *Zero to Three, 29*(3), 5–12.

Kallo, E. (2007). Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution. In A. Tardos & K. Pap (Eds.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 151–211). Pikler-Lóczy Társaság.

Kolesarić, V., i Tomašić Humer, J. (2016). *Veličina učinka. Sveučilišna skripta* [Magnitude of Effect. University Course Notes]. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.

Laevers, F. (2006a). Uvod u iskustveno učenje – Kako odgoj i obrazovanje učiniti djelotvornijim kroz dobrobit i uključenost [Introduction to Experiential Learning: Making Education More Effective through Well-Being and Engagement]. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 12*(45), 2–6. https://hrcak.srce.hr/file/261952

Laevers, F. (2006b). Kako odgoj i obrazovanje učiniti djelotvornijim kroz dobrobit i uključenost – Uvod u iskustveno učenje [Making Education More Effective through

Well-Being and Engagement: An Introduction to Experiential Learning]. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 12*(46), 6–10. https://hrcak.srce.hr/file/261926

Laevers, F. (Ed.) & Daems, M., De Bruyckere, G., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Van Kessel, M. (2005). Sics (Ziko) well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument. Manual. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education. https://expertisecentrum.cego.be/wp-content/uploads/2019/07/Manual_Sics-1.pdf

Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *Eur J Educ. 53*, 325–335. https://doi.org/10.1111/ejed.12286

Love, J. M., Schochet, P. Z., & Meckstroth, A. L. (1996). *Are they in any real danger? What research does – and doesn't – tell us about child care quality and children's well-being*. Mathematica Policy Research, Inc

Mackinder, M. (2017). Footprints in the woods: 'tracking' a nursery child through a forest school session. *Education 3-13, 45*(2), 176–190. https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1069368

Pallant, J. (2009). *SPSS: priručnik za preživljavanje*. Mikro knjiga

Petrie, S., & Owen, S. (2005). *Authentic relationships in group care for infants and toddlers – Resources for infant educarers (RIE) principles into practice*. Jessica Kingsley Publishers.

Pikler, E. (1968). Some contributions to the study of the gross motor development of children. *Journal of Genetic Psychology, 113*(1), 27–39. https://doi.org/10.1080/00221325.1968.10533806

Pikler, E. (2007). Give me time: Gross motor development under the conditions at Lóczy. In A. Tardos & K. Pap (Eds.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 135–150). Pikler-Lóczy Társaság.

Pikler. E. (1994). Peaceful babies – Contented mothers. Excerpts from book. *The Pikler Bulletin, 14*, 5–24.

Sando, O. J., & Mehus, I. (2021). Supportive indoor environments for functional play in ECEC institutions: a strategy for promoting well-being and physical activity? *Early Child Development and Care, 191(*6), 921–932. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1651305

Seland, M., Hansen Sandseter, E. B., & Bratterud, Å. (2015). One-to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *16*(1), 70–83. https://doi.org/10.1177/146394911456727

Storli, R., & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play, 8*(1), 65–78. https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338

Tardos, A. (2007a). From the hands of caretaker. In A. Tardos, & K. Pap (Eds.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 55–62). Pikler-Lóczy Társaság.

Tardos, A. (2007b). The child as an active participant in his own development. In A. Tardos & K. Pap (Eds.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 127–133). Pikler-Lóczy Társaság.

Tardos, A. (2010a). Introducing the Piklerian developmental approach: History and principles. *The Signal, 18*(3–4), 1–5. https://pikler.nl/pdf/WAIMH-nieuwsbrief-the-signal-dec-2010.pdf

Tardos, A. (2010b). The researching infant. *The Signal, 18*(9–14), 1–5. https://pikler.nl/pdf/WAIMH-nieuwsbrief-the-signal-dec-2010.pdf

Vamos, J. (2010). The role of body caring: Activities in the Piklerian approach of mothering. *The Signal, 18*(3–4), 7–8. https://pikler.nl/pdf/WAIMH-nieuwsbrief-the-signal-dec-2010.pdf

Tanja Glišić
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

CHILDREN'S WELL-BEING AND INVOLVEMENT IN INFANT-TODDLER CARE SETTINGS: THE PIKLER APPROACH AS A PEDAGOGICAL FRAMEWORK

Drawing on contemporary theoretical perspectives that emphasize children's autonomy and active participation, this paper examines the relationship between teachers' pedagogical practices and children's well-being and involvement in infant-toddler care settings, with particular reference to the Pikler approach. The study explored whether practices supporting freedom of choice, movement, and initiative contribute to the quality of early childhood education and care.

The research involved 123 children aged 12–38 months and 20 teachers working in infant-toddler groups in Republika Srpska. Teachers' pedagogical practices were assessed using an author-developed instrument, Teacher Practices in Relation to the Pikler Approach Scale, while children's well-being and involvement were evaluated through systematic observation using the Leuven Well-Being and Involvement Scale (LWS and LIS). Data were analyzed using non-parametric statistical procedures.

The findings indicate that children whose teachers more consistently apply Pikler principles achieve significantly higher levels of well-being. Higher involvement was associated with practices that encourage freedom of choice and reduce teacher-directed activities. The results suggest that pedagogical practice grounded in respect for children's pace, autonomy, and initiative, provides a valuable framework for enhancing the quality of early childhood education and care.

KEYWORDS: *Pikler approach, infant-toddler care settings, children's well-being, children's involvement, teachers' pedagogical practice.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.225B
УДК 37.013:398
Прегледни научни чланак
стр. 225–238

Етнопедагошка сазнања између изазова глобализације и перспективе очувања културног идентитета

Жана Бојовић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

АПСТРАКТ: Савремени образовни системи балансирају између глобализације и очувања културног идентитета. Рад критички анализира потенцијал етнопедагогије и могућности реинтеграције народне мудрости и схватања о васпитању у модеран образовни контекст. Полазиште рада заснива се на одређењу етнопедагогије при чему се врши разграничавање између народне педагогије као предмета проучавања и етнопедагогије као научне дисциплине. Посебна пажња усмерава се на „педагошку културу" народа, која представља акумулирани слој искуства изражен кроз усмено стваралаштво, традиционалне игре и етичке кодексе, као извор механизама социјализације и интернализације вредности, релевантних за развој социјалних и моралних компетенција. Полази се од тезе да познавање и реафирмација сопственог етнопедагошког наслеђа не води ка националном изолационизму, већ представља значајан васпитно-образовни ресурс у оквиру компетенцијског приступа, што доприноси остваривању васпитних исхода који подразумевају вредносну отвореност према културној различитости. Уместо површне фолклоризације, предлаже се имплементација дубинских вредности народне педагогије у савремени наставни програм, чиме се доприноси хуманизацији васпитно-образовног процеса и јачању вредносног система ученика у дигиталном добу, уз већу отпорност на отуђење и површне утицаје глобалних медија.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *етнопедагогија, народна педагогија, педагошка култура, интеркултуралне компетенције, хуманизација васпитања, глобализација, идентитет.*

[*] bojovic@pfu.kg.ac.rs, https://orcid.org/0000-0002-4156-9426

Увод

У савременом друштву, обележеном интензивним процесима глобализације, дигитализације и културне хомогенизације, питање очувања културног идентитета и вредносних оријентација постаје једно од значајних питања васпитања и образовања. Савремени васпитно-образовни системи све чешће се суочавају са изазовима отуђења, слабљења међуљудских односа, релативизације моралних вредности и доминације површних медијских садржаја, што значајно утиче на процес формирања личности (Postman, 1992; Scanlan & Bauman, 2009). У условима брзог технолошког напретка и презасићености медијима, васпитање и образовање чине јединствен и неодвојив процес. Њихов заједнички циљ превазилази пуко стицање знања и обухвата изградњу хуманости, друштвене одговорности и очување културног идентитета младих људи.

У том контексту, етнопедагогија се издваја као значајно подручје научног проучавања које повезује традиционално васпитно искуство са савременим педагошким потребама. Етнопедагогија проучава педагошку културу народа, традиционалне облике васпитања, усмено стваралаштво, обичаје, вредносне системе и механизме социјализације који су се историјски обликовали у оквиру одређене културне заједнице (Volkov, 1999). Иако се у савременом васпитно-образовном дискурсу традиција често редукује на фолклорне елементе и површно представљање културног наслеђа, суштински значај етнопедагогије огледа се у могућности разумевања дубљих васпитних и етичких вредности које традиција садржи.

Претходна тврдња указује на то да се васпитање не може посматрати изван културног контекста, јер је култура темељ процеса учења, социјализације и формирања идентитета (Bruner, 1996). Традиционална педагошка култура садржи бројне вредносне обрасце који могу имати значајан васпитни потенцијал и у савременом друштву, посебно у развоју моралних, социјалних и интеркултуралних компетенција. Познавање сопственог културног наслеђа не подразумева затварање према другим културама, већ може представљати основу за развијање интеркултуралне осетљивости и дијалога (Andevski, 2008).

Савремени приступ етнопедагогији не подразумева идеализацију прошлости нити културни изолационизам, већ критичко преиспитивање традиционалних васпитних вредности и њихову функционалну примену у савременом васпитању и образовању. Посебан значај етнопедагогије огледа се у њеној могућности да допринесе хуманизацији наставе и образовања у

условима дигиталног доба, у којем технолошки развој често прати слабљење непосредне комуникације и социјалне повезаности (Turkle, 2011).

Предмет овог рада јесте анализа етнопедагогије као научне дисциплине и сагледавање њеног значаја у савременом образовном контексту. Циљ рада је критичко преиспитивање васпитног и научног потенцијала етнопедагогије, као и разматрање могућности примене традиционалних васпитних вредности у савременом компетенцијски оријентисаном образовању. Полазећи од теоријске анализе релевантне литературе, рад настоји да укаже на то да предмет проучавања етнопедагогије не представља архаични остатак прошлости, већ витални ресурс за очување културног идентитета и хуманизацију образовања у савременом друштву.

Теоријско одређење и развој етнопедагогије

Интелектуални корени *етнопедагогије* дубоко су укорењени у класичној педагошкој мисли, која наглашава пресудну улогу културе, историјског контекста и духовног наслеђа у формирању личности. Константин Ушински (Konstantin Ushinsky) истицао је да је васпитање нераскидиво повезано са народним духом, језиком и националном културом, чиме је постављено темељно полазиште за разумевање улоге традиције у образовном процесу (Ushinsky, 1974). На класичним теоријским основама, етнопедагогија се у другој половини XX века постепено конституисала као самостална научна дисциплина са чврстим методолошким утемељењем (Tufekčić, 2009). Поменута епоха не означава само формалну институционализацију положаја и статуса етнопедагогије, већ суштински парадигматски заокрет: прелаз са фрагментарних, емпиријских увида о народном васпитању на систематизован, егзактно постављен научни систем. Новонастала педагошка дисциплина настаје управо као резултат настојања да се на научно осмишљен начин приступи проучавању и реафирмацији народне педагогије, али и испитивању могућности примене добијених резултата у савременом систему васпитања и образовања (Bolbas, 2023; Tufekčić, 2009; Volkov, 1999). Кључни епистемолошки искорак у развојном процесу остварује Генадиј Волков (Gennady Volkov), који етнопедагогију дефинише као систематско и научно проучавање емпиријског педагошког искуства народа, његових специфичних вредносних система и традиционалних образаца социјализације. Постављена теоријска основа омогућава да се раније фрагментисана народна педагошка знања интегришу у кохерентан научни оквир (Volkov, 1999). Рад Волкова (Volkov) не представља само појмовно уобличавање једне научне области, већ и кључну трансформациону тачку у којој се традиционално педагошко

искуство преводи у систематизовано научно знање. Успостављањем континуитета између класичних идејних претпоставки и савремене научне систематизације, вековна народна мудрост постаје основа за конституисање етнопедагогије као легитимне и методолошки утемељене дисциплине.

Са етимолошког аспекта, сам концепт је структуриран синергијом две језичке јединице: префикса *ethno* (грч. *éthnos*), који имплицира културолошку и кроскултуролошку димензију заједнице, и суфикса *pedagogy* (грч. *paidagōgía*), који се односи на уметност, науку и професију подучавања. На основу ове лингвистичке синтаксе, Бургер (Burger, 1968) је претходно дефинисао етнопедагогију у ужем смислу и то као експлицитну активност интеркултуралног поучавања. Међутим, у контексту макропедагошке детерминације и епистемолошког уобличавања новонастале педагошке дисциплине, општеприхваћено је становиште да је управо Волков дао кључне смернице, поставивши основе за системску категоризацију, предмет и методологију етнопедагошких истраживања (Volkov, 1974).

Епистемолошко одређење етнопедагогије захтева прецизно мапирање њеног предметног поља, које је примарно усмерено на проучавање законитости, фактора и средстава традиционалног, народног васпитања. Као научна дисциплина на пресеку педагогије, етнологије и културне антропологије, етнопедагогија не посматра народну мудрост као анахрони скуп обичаја, већ као жив, историјски верификован систем вредности који је вековима уобличавао моралну и социјалну анатомију заједнице (Tufekčić, 2014). Према фундаменталним поставкама Волкова (Volkov, 1999), предметно језгро етнопедагогије чини неколико кључних истраживачких стубова:

– Традиционална породична педагогија и концепт „мајчинске школе": Истражује се примарни васпитни амбијент породице, специфични обрасци раног емоционалног повезивања, улога родитељских ауторитета и међугенерацијски трансфер вредности кроз неформалне васпитне акте.

– Педагошка димензија народног стваралаштва, фолклора и обичаја: Анализира се етички и дидактички потенцијал народних умотворина (бајки, пословица, загонетки), епске традиције, као и ритуала прелаза (*rites de passage*)[1], који су служили као механизми друштвене инклузије и моралне кодификације младих.

[1] Ритуали прелаза (*rites de passage*) представљају антрополошки и социолошки појам који означава посебне, симболичке обичаје и церемоније којима заједница формално обележава и прати прелазак појединца из једног друштвеног статуса или животног доба у друго (нпр.

– Васпитни смисао дечијих игара и традиционалне супкултуре: Проучава се како се кроз аутентично дечије стваралаштво и колективне игре развијала социјална интелигенција, такмичарски дух, емпатија и припрема за функционалне улоге одраслих у заједници.

У ширем теоријском оквиру, развој етнопедагогије као самосталне научне гране чврсто се повезује са антрополошким и културолошким приступима који наглашавају да се феномен васпитања не може разумети изван његовог културног контекста. Према Клифорду Гирцу (Geertz, 1973), култура представља специфичан систем значења који суштински обликује начине интерпретације стварности и друштвених односа. Ослоњена на ове концепте, етнопедагогија се у систему педагошких наука директно усмерава на проучавање васпитних искустава различитих етничких заједница, са посебним акцентом на специфичне облике традиционалног васпитања. Систематским прикупљањем, анализирањем и интерпретирањем народног сазнања, етнопедагогија истражује начине на које се културни обрасци, норме и вековна педагошка мудрост уобличавају, чувају и посредују кроз усмено стваралаштво, породичну праксу, народне обичаје, као и кроз филозофско-моралне и религијске системе вредности. Као једна од најмлађих педагошких дисциплина, због своје комплексне природе, етнопедагогија своју теоријску основу и интердисциплинарни карактер црпе из педагогије, етнологије, антропологије, социологије, социјалне психологије и социјалне географије, чиме данас заузима незаобилазно и високо вредновано место у изградњи и структурирању савремених педагошких теорија и концепата (Bolbas, 2023; Tufekčić, 2009; Volkov, 1999). Применом холистичког научног приступа омогућава се целовито разумевање законитости традиционалних система васпитања, чиме се пружа научно објашњење за процесе у којима заједнице кроз историјско искуство трансформишу своје вредности у сврху очувања културног идентитета и изградње зреле личности у савременом добу. Њена актуелност посебно извире из суочавања са глобалним изазовима попут ратова, сиромаштва и неписмености у XXI веку, који су, парадоксално, производ технички високообразованих појединаца.

Објективна друштвена стварност намеће потребу за редизајнирањем механизама педагошког деловања на темељним антрополошким поставкама. Иако педагошка антропологија пружа извор кључних начела, потпуна

Прелазак из дечијег доба у доба зрелости, крштење, свадбени обичаји). Овај концепт је у науку увео француски етнограф Арнолд ван Генеп (Arnold van Gennep) 1909. године (Van Gennep, 1909/2005, str. 45).

улога педагогије остварује се тек онда када традиционална знања задобију научно-педагошки оквир и своју примену у васпитно-образовним системима. Тражећи простор за искорак у решавању ове кризе, педагошка научна мисао се с разлогом окреће ка подручју изворног, народног и животног васпитања. За педагогију, овај епистемолошки заокрет носи специфичан изазов: како се не би свело на пуко регресивно враћање прошлости и неутемељени традиционализам, конституише се етнопедагогија са примарним циљем критичке селекције и имплементације верификованих емпиријских резултата народног васпитања у модерне образовне токове (Tufekčić, 2009).

Народна педагогија – традиционалне, етичке и културне вредности

Народна педагогија се у савременој педагошкој и културолошкој литератури одређује као структуриран скуп традиционалних васпитних пракси, обичаја, веровања и емпиријских искустава који спонтано настају у оквиру одређене етничке заједнице, а преносе се усменим путем и кроз свакодневни живот. Представља неинституционализован, чисто искуствени облик васпитања у којем се образовни утицаји примарно остварују кроз породични амбијент и традиционалне моделе социјализације (Ushinsky, 1974). Гледано у целини, народна педагогогија се може дефинисати као традиционална педагогија која у свом коду истовремено носи обележја општељудског и интернационалног карактера, почивајући на кохерентном систему етичких и културних вредности обликованих кроз дуготрајно историјско искуство. Поменуте вредности нису формално кодификоване у виду правних прописа, већ су дубински интернализоване кроз обичаје, ритуале и свакодневну праксу, чиме задобијају снажан и трајан васпитни карактер чија је темељна одредница свестрана тежња ка достизању идеалне хармоније између личности, друштва и природе (Bolbas, 2023; Tufekčić, 2009; Volkov, 1999).

На нашим просторима, утемељење научног приступа народној педагогији нераскидиво је везано за име и дело Јована Миодраговића. Систематизујући начине на које народ традиционално подиже и васпитава свој пород, поменути аутор је поставио пионирске основе за разумевање ове дисциплине у локалном контексту. У делу *Народна педагогија у Срба*, Миодраговић (Miodragović, 2009) систематизује улогу усмене књижевности, обичаја и обреда као примарних регулатора моралног развоја. Превођењем емпиријске грађе у савремени научни контекст, ово дело доказује да традиционални обрасци васпитања нису анахрони, већ представљају функционалну димензију културе која подржава савремене моделе друштвеног

интегрисања и развоја младих. Тиме се у пракси афирмише теза Н. В. Максименко (Maksimenko, 2003) о потреби синергије традиције са институционалном педагогијом, али и оправдава упозорење Дагбајеве (Dagbaeva, 2014) да остваривање те функције захтева пажљив однос према изворном контексту како би се избегла замка површног традиционализма.

Епистемолошко разграничење народне педагогије и етнопедагогије

Представници класичне педагошке науке одувек су сматрали да народна педагогија суштински обогаћује науку о васпитању, служећи јој као примарна искуствена основа и теоријски ослонац, метафорички је дефинишући као „педагогија маса" јер сажима комплетно и животно васпитно искуство човечанства (Volkov, 1999, nav. prema Tufekčić, 2009). Самим тим, аутентичност народне педагогије извире из масовности, универзалности и дубоке историјске утемељености васпитних процеса.

Епистемолошко разграничење између народне педагогије и етнопедагогије почива на дијалектичком односу изворне праксе и њене теоријске надградње. Док народна педагогија обухвата спонтано настале и традиционално утемељене васпитне обрасце, етнопедагогија се конституише као самостална педагошка дисциплина која спроводи њихову критичку рефлексију, теоријску концептуализацију и системску категоризацију. Етнопедагошки приступ превазилази дескрипцију или пасивно идеализовање традиционалних форми друштвеног интегрисања и тежи ка дубинској структуралној анализи и интерпретацији (Volkov, 1999). Дијалектички трансфер из народног у научно искуство ослања се на савремене културолошке теорије које наглашавају да култура дејствује као холистички систем значења унутар којег појединци тумаче стварност и нормирају међуљудске односе (Geertz, 1973).

Народна педагогија врши систематизацију васпитних циљева, укорењујући универзалне хуманистичке вредности које примарно обухватају љубав према родитељима, верност заједници, поштовање старијих, као и бригу о деци, оболелима и немоћнима (Toleubekova & Zhumataeva, 2022).

Истовремено, традиционални васпитни модели афирмишу рад и поштовање према симболичким стубовима опстанка, хлебу и земљи, уз јасан отклон према паразитском начину живота. Народни концепт „идеалног човека" дефинише се изградњом унутрашњих врлина попут части, скромности, разборитости и гостољубивости, што треба да води ка успостављању

алтруизма, међугенерацијске емпатије и одговорног односа према природној средини и колективној имовини.

У савременом контексту, традиционалне вредности добијају потпуно нови значај јер могу значајно допринети хуманизацији васпитања, регенерацији моралних осећања и јачању социјалне кохезије унутар мултикултуралних заједница (Sakti et al., 2024).

Данашње друштво се често дефинише као амбијент дубоке кризе идентитета, ерозије традиционалних вредносних система и пораста друштвене и личне отуђености појединца. Новонастали деструктивни процеси су делимично последица неконтролисане глобализације, културне хомогенизације и свеобухватне доминације дигиталних садржаја који агресивно моделују свакодневно когнитивно и емоционално искуство човека (Putra et al., 2024). Такав деструктивни амбијент налази снажно упориште у теорији о „течној модерности", коју карактерише нестабилност идентитета и стална промена друштвених улога (Scanlan & Bauman, 2009), што доводи до трајне неизвесности и отуђења појединца. Насупрот томе, Паулo Фреире (Paulo Freire, 1972) истиче да васпитање ослобађа човека само кроз развој етичке свести и критичко разумевање стварности. Кроз обнову културног наслеђа етнопедагогија нуди излаз из отуђења, повезујући појединца са историјским и духовним коренима. Тиме се јача осећај припадности, али без романтичарског повратка у прошлост или слепог чувања застарелих обичаја; уместо тога, циљ је селективно и научно тумачење традиције у складу са савременим образовним потребама (Putra et al., 2024).

Значајан изазов у примени традиционалних вредности јесте опасност од површне фолклоризације, која културно наслеђе своди на спољашње, декоративне и стереотипне елементе. Овакво упрошћавање традиције укида њену суштинску васпитну улогу. Насупрот формалном приказивању обичаја, савремено васпитање захтева критички приступ баштини, чиме се спречава идеализација прошлости и омогућава функционална изградња карактера појединца. Пажљивом научном валоризацијом, традиција престаје да буде застарели реликт и постаје живо средство за развој хуманијег и стабилнијег образовног система (Iuso & Marinaro, 2023; Sakti et al., 2024).

Етнопедагошки аспекти очувања културног идентитета у условима глобализације

Глобализација савременог друштва доноси специфичан образовни парадокс: док са једне стране брише географске и комуникационе баријере,

са друге стране намеће интензивну културну хомогенизацију. Овај процес неретко потискује локалне васпитне традиције, мењајући изворне обрасце понашања универзалним, комерцијализованим дигиталним садржајима. У таквом окружењу, традиционални начини преношења моралних вредности губе битку пред технолошком доминацијом, што младе генерације оставља у вредносном вакууму и води ка губитку културних корена.

Етнопедагогија у овом контексту не делује као позив на изолацију, већ као неопходан одбрамбени механизам и филтер кроз који се чува локални идентитет, нудећи теоријски и практични оквир за успостављање равнотеже између глобалних токова и националног духовног наслеђа. Уместо некритичког прихватања страних васпитно-образовних модела, етнопедагогија омогућава да се савремено васпитање обогати аутентичним вредностима сопственог народа. На тај начин, очување културне посебности постаје ослонац за изградњу стабилне личности која је способна да се успешно интегрише у глобално друштво, али са чврсто укорењеним сопственим идентитетом.

Управо кроз призму очувања културне посебности, етнопедагогија у савременом васпитно-образовном систему не подразумева пасивну идеализацију прошлости, већ конкретну обнову вредносних образаца способних да санирају аномију и моралну отуђеност глобализованог друштва. Савремена школа, усмерена ка технолошком напретку, често се суочава са дефицитом социјално-емоционалних компетенција и културе емпатије (Toleubekova & Zhumataeva, 2022). Као одговор на такве изазове, етнопедагогија делује као корективни и дидактички фактор кроз два примарна модела: интеркултурални дијалог у мултикултуралним учионицама (Malikova & Meirmanov, 2024) и пројектну наставу укорењену у локалној мудрости (Suranto & Pramono, 2024).

Поменути приступи прецизно повезују апстрактне наставне садржаје са животном реалношћу, трансформишући традиционално искуство у функционалне компетенције неопходне за морално деловање појединца у глобалном свету.

Савремени васпитно-образовни системи интензивно се усмеравају ка компетенцијском приступу, који наглашава применљивост знања, развој вештина и формирање ставова неопходних за активно учешће у глобалном друштву (Sakti et al., 2024). Унутар таквог вредносног оквира, етнопедагошки садржаји позиционирају се као значајан, али недовољно искоришћен ресурс за суштинско обогаћивање наставних програма. Кључни предуслов за њихову афирмацију јесте да се они не третирају као декоративни или

маргинални елементи наставе, већ као интегрални део стицања сазнања који води ка развоју сложених друштвених, комуникацијских и моралних компетенција (OECD, 2020).

Поменути исходи се успешно операционализују кроз дубинско проучавање народних умотворина и вековима верификованих модела понашања, чиме се наставни садржаји повезују са непосредним животним искуством ученика (Suranto & Pramono, 2024). У том контексту, Брунер (Bruner, 1996) истиче да учење добија пуни капацитет само када је укорењено у специфичан културни контекст који омогућава самостално конструисање значења. Сходно томе, интеграција традиције кроз етнопедагошку призму не представља ретроградни корак, већ савремени дидактички инструмент који васпитно-образовне стандарде преводи у релевантна и морално функционална знања неопходна за деловање у XXI веку (Sakti et al., 2024).

Сем тога, дубоко разумевање сопственог наслеђа представља појмовни предуслов за развијање интеркултуралне осетљивости и дијалога у модерном друштву. Етнопедагогија у том процесу омогућава сагледавање културне условљености понашања, подстичући истинско уважавање различитости, а не пуку толеранцију. Кроз тако изграђену културну укорењеност, појединац стиче стабилан вредносни ослонац у суочавању са негативним нуспојавама савременог образовања у условима глобалне дигитализације, где онлајн платформе, упркос доступности информација, носе ризик свођења наставе на техничко-информациону димензију и подстичу егзистенцијалну изолованост појединца (Turkle, 2011).

Закључак

Увид у педагошку литературу показује да етнопедагогија представља значајан педагошки приступ који омогућава функционално повезивање традиционалног културног наслеђа са савременим васпитно-образовним потребама. Полазећи од јасног разграничења народне педагогије као практичног система васпитања и етнопедагогије као научне дисциплине, рад указује на њену теоријску утемељеност и интердисциплинарни карактер. Педагошка култура једног народа није случајни конструкт, већ аутохтони васпитни систем грађен кроз историју на темељу сопствених егзистенцијалних интереса, културних потреба и кохезивне љубави према заједничком пореклу (Volkov, 1999). Усмено народно стваралаштво, традиционални облици социјализације и изграђени вредносни системи поседују изузетан васпитни потенцијал који се може успешно интегрисати у модеран настав-

ни програм. Овакав прогрес је неминован јер је „педагошка култура покретач развоја народа, јер очување и развој духовне културе незамислив је без одговарајућег педагошког напретка" (Tufekčić, 2012, str. 30).

У савременом добу, епистемолошка вредност етнопедагогије превазилази њену дескриптивну функцију и нуди адекватан одговор на свеприсутну глобалну кризу вредности и отуђености у васпитању. У контексту интензивне дигитализације и технолошки посредоване комуникације, етнопедагогија се позиционира као неопходан ресурс за хуманизацију наставе. Истовремено, етнпоедагогија служи као снажан вредносни штит и одбрамбени механизам против агресивних асимилационих притисака глобализације, који директно угрожавају идентитет, језик и традицију бројно мањих народа.

Кроз очување културног идентитета и јачање интеркултуралне осетљивости, ова дисциплина омогућава ученицима развој критичког односа према сопственој традицији, чиме се подстиче изградња моралних и друштвених компетенција. Етнопедагогија из тог разлога преузима улогу заштитника и промотера највиших тековина народних умећа васпитања. Научним методама, она извлачи на површину управо оне универзалне и ванвременске моралне вредности које су заједничка тежња свих историјских култура. Кодификацијом врлина као што су поштовање старијих и родитеља, посвећеност раду, очување части, поштења, праведности, оданости и друштвене солидарности, етнопедагогија доказује да традиционална хуманистичка решења могу постати темељ за превазилажење актуелних васпитних и моралних криза (Maksimenko, 2003).

На основу свега изложеног, може се закључити да етнопедагогија не представља архаични остатак прошлости, већ динамичну, релевантну и перспективну педагошку дисциплину која има капацитет да одговори на сложене изазове савременог друштва и хуманизује укупан васпитни процес.

Литература

Andevski, M. (2008). Intercultural Teaching – Genesis and Concept. In M. Oljača (Ed.), *Multicultural Education, Vol. 3* (pp. 169–180). Faculty of Philosophy in Novi Sad.

Burger, G. H. (1968). *Ethno-pedagogy: A Manual in Cultural Sensitivity, with Tehniques for Improving Cross-cultural Teaching by Fitting Ethnic Paterns*. Southwestern Cooperative Educational Laboratory, Inc.

Bolbas, V. S. (2023). Etnopedagogika v kontekste razvitiya sovremennoj pedagogicheskoj nauki [Ethnopedagogy in the context of the development of modern pedagogical science]. *Neprerыvnoe obrazovanie: XXI vek, 3*(43). https://doi.org/10.15393/j5.art.2023.8646

Bruner, J. (1996). *The culture of Education*. Harvard University Press.

Dagbaeva, S. B. (2014). Ethnopedagogical aspects of modern students socialization. *Psychological-Educational Studies*, *6*(4), 24–32. https://translated.turbopages.org/proxy_u/ru-en.ru.dabb19b8-6a482231-1f34b619-74722d776562/https/psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2014_n4/psyedu_2014_n4_73530.pdf

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed.* Penguin.

Geertz. C. (1973). *The Interpretative of Cultures: Selective Essays*. Basic Books.

Iuso, S., & Marinaro, P. (2023). Education and culture: Pluralism in the age of globalization. *Elementa. Intersections between Philosophy, Epistemology and Empirical Perspectives*, *3*(1–2), 153–161. https://doi.org/10.7358/elementa-2023-0102-iuma

Maksimenko, N. V. (2003). Ètnopedagogika kak sociokul'turnyj fenomen [Ethnopedagogy as a sociocultural phenomenon]. *Obrazovanie: issledovano v mire*, 1–11. http://www.oim.ru

Malikova, G., & Meirmanov, A. (2024). Pedagogical Conditions of the Ethnic Component in the Contents of an Institution of Higher Education. *International Journal of Educational Reform*, *33*(4), 412–425. https://doi.org/10.1177/10567879241262756

Miodragović, J. (2009). *Narodna pedagogija u Srba ili Kako naš narod podiže porod svoj: deca i porodica u verovanjima Srba* [Folk Pedagogy Among the Serbs, or How Our People Raise Their Offspring: Children and Family in Serbian Beliefs]. Radio-televizija Srbije.

OECD (2020). *OECD Education Policy Outlook 2020: Schools as Learning Organisations*. OECD Publishing.

Postman, N. (1992). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. Vintage.

Putra, Z. A. W., Muryasari, D., & Medilianasari, R. (2024). Integrating ethnopedagogy and cultural arts education: Preserving Indonesia's heritage in the globalized era. *Indonesian Journal of Educational Research and Review*, *7*(3), 709–718.

Sakti, S. A., Endraswara, S., & Rohman, A. (2024). Integrating local cultural values into early childhood education to promote character building. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *23*(7), 84–101. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.7.5

Scanlan, S., & Bauman, Z. (2009). Liquid times: living in an age of uncertainty. *Journal of American Studies*, *43*(1).

Suranto, S., & Pramono, P. (2024). A case study on a preschool in Yogyakarta: Developing early childhood character through ethnopedagogy based on local wisdom. *Heliyon*, *10*(11), e28604.

Toleubekova, R. K., & Zhumataeva, E. (2022). The role of ethnopedagogy in shaping positive attitudes towards traditional values of Kazakh people among future teachers in Kazakhstan. Koers: *Bulletin for Christian Scholarship*, *87*(1), 1–12. https://doi.org/10.19108/KOERS.87.1.2430

Turkle, S. (2011). *Alone together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books.

Tufekčić, A. (2012). *Osnove etnopedagogije.* [Basics of Ethnopedagogy]. Dobra knjiga, Centar za napredne studije.

Tufekčić, A. (2014). The ethnopedagogical mosaic of Bosnia and Herzegovina. *Duh Bosne/Spirit of Bosnia*, *9*(3), 1–4. https://www.spiritofbosnia.org/volume-9-no-3-2014july/the-ethnopedagogical-mosaic-of-bosnia-and-herzegovina/

Tufekčić, A. (2009). Etnopedagogija kao znanstvena disciplina. [Ethnopedagogy as a Scientific Discipline]. *Školski vjesnik – Časopis za pedagoška i školska pitanja, 58*(3), 265–279.

Volkov, G. N. (1999). *Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений* [Ethnopedagogy: A Textbook for Students of Secondary and Higher Pedagogical Institutions]. Издательский центр „Академия". http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Волков Геннадий Никандрович_Этнопедагогика.pdf>

Volkov, G. N. (1974*). Ètnopedagogika* [Ethnopedagogy]. Čuvašskoe knižnoe izdatel'stvo.

Ushinsky, K. D. (1974). *Man as the Subject of Education*. Progress Publishers.

Van Genep, A. (2005). *Obredi prelaza* [Rites of Passage]. Srpska književna zadruga.

Žana Bojović
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

ETHNOPEDAGOGICAL KNOWLEDGE BETWEEN THE CHALLENGES OF GLOBALIZATION AND THE PROSPECTS OF PRESERVING CULTURAL IDENTITY

Modern educational systems balance between globalization and the preservation of cultural identity. This paper critically analyzes the potential of ethnopedagogy and the possibilities of reintegrating folk wisdom and educational views into a modern educational context. The starting point of the paper is based on the definition of ethnopedagogy, distinguishing between folk pedagogy as the subject of study and ethnopedagogy as a scientific discipline. Particular attention is focused on the "pedagogical culture" of a nation, which represents an accumulated layer of experience expressed through oral tradition, traditional games, and ethical codes, serving as a source of socialization mechanisms and value internalization relevant to the development of social and moral competencies. The paper is based on the thesis that the knowledge and reaffirmation of one's own ethnopedagogical heritage do not lead to national isolationism, but rather represent a significant educational resource within the competence-based approach, contributing to educational outcomes that imply value openness toward cultural diversity. Instead of superficial folklorization, the paper proposes the implementation of deep values of folk pedagogy into the modern curriculum, thereby contributing to the humanization of the educational process and the strengthening of students' value systems in the digital age, along with greater resilience to alienation and the superficial influences of global media.

KEYWORDS: *ethnopedagogy*, *folk pedagogy*, *pedagogical culture*, *intercultural competencies*, *humanization of education*, *globalization*, *identity*.

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.239J
УДК 373.2/.3(497.11)
Оригинални научни чланак
стр. 239–256

Сарадња предшколских установа и основних школа у Републици Србији и Републици Српској из перспективе васпитача и учитеља

Славиша Јењић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Желимир Драгић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Вишња Мићић[*]
Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача

АПСТРАКТ: Питање континуитета у васпитно-образовном процесу представља један од најзначајнијих изазова приликом транзиције дјетета из предшколске установе у основну школу. Овај рад је усмјерен на испитивање и упоређивање ставова васпитача и учитеља о квалитету, облицима и интензитету њихове међусобне сарадње. Циљ истраживања био је утврдити квалитет, учесталост и значај сарадње у контексту обезбјеђивања континуитета васпитно-образовног процеса и лакше транзиције дјеце из предшколских установа у основну школу. Истраживање је спроведено на узорку од 621 испитаника (269 васпитача и 352 учитеља), а подаци су прикупљени онлајн анкетирањем и обрађени примјеном дескриптивне статистике и *t*-теста за независне узорке. Резултати показују да испитаници у обје средине препознају значај сарадње за успјешну адаптацију дјеце и лакше савладавање школских обавеза. Ипак, сарадња се у пракси најчешће реализује кроз повремене и формалне активности, док су заједнички састанци и континуирано професионално повезивање недовољно развијени. Утврђене су статистички значајне разлике у појединим ставовима испитаника из Републике Србије и Републике Српске. Истраживање указује на потребу развијања систематичнијих модела са-

[*] slavisa.jenjic@ff.unibl.org, https://orcid.org/0009-0003-2945-7143
[*] zelimir.dragic@ff.unibl.org, https://orcid.org/0009-0005-2770-3902
[*] visnja.micic@uf.bg.ac.rs, https://orcid.org/0000-0002-1743-2243

радње кроз заједничко планирање, размјену педагошких искустава и континуирано професионално усавршавање васпитача и учитеља.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: *васпитачи, учитељи, сарадња, предшколска установа, основна школа.*

Увод

Транзиција из предшколске установе у школу представља један од најзначајнијих процеса у животу дјетета унутар образовног система (Žunić, 2025). Њен утицај на дјететов развој огледа се у различитим развојним исходима, чији се ефекти могу испољавати током дужег временског периода. С обзиром на то да транзиција започиње много прије дјететовог поласка у школу и траје све до тренутка када дјеца, родитељи и учитељи развију осјећај припадности новом школском окружењу, њени ефекти далеко превазилазе сам чин поласка у школу (Zgonec et al., 2022).

Као најосјетљивији развојни и образовни догађај у раном дјетињству, у процесу транзиције укрштају се индивидуалне предиспозиције дјетета, очекивања породице, професионалне праксе васпитача и учитеља, те системски капацитети образовне политике. Све чешће се тај транзициони период дефинише као двосмјеран системски процес, у којем не само да дијете треба да буде „спремно за школу" него и школа треба да буде „спремна за дијете". Тај прелазак значи улазак у свијет шире заједнице, преузимања првих правих обавеза, а тиме и већих права (Hrupelj i sar., 2000). Управо у том схватању, квалитет транзиције пресудно зависи од степена континуитета педагошке комуникације (Miloševi ć, 2017), кохерентности и партнерства између васпитача предшколских установа и учитеља, односно од њиховог заједничког односа према дјетету као субјекту учења.

Иако је принцип континуитета формално уграђен у законским документима Републике Србије и Републике Српске, налази регионалних истраживања (Pregolović, 2023; Žunić, 2025) показују да је институционална реалност и даље фрагментирана. Сарадња између вртића и основне школе често је сведена на формалне сусрете у завршној години припреме за полазак у школу, без дугорочног и развојног професионалног дијалога васпитача и учитеља. Управо у том јазу између програмског идеала и педагошке праксе формира се простор у којем ставови васпитача и учитеља добијају статус значајног индикатора квалитета цјелокупног транзиционог процеса.

Полазећи од тога, у овом раду спроводена је компаративна анализа ставова васпитача и учитеља о сарадњи предшколских установа и основних

школа у Републици Србији и Републици Српској, односно у два образовна система која дијеле заједничко педагошко насљеђе и сродна реформска искуства. Примијењени компаративни приступ омогућава да се идентификују специфичности професионалних и културних оквира који одређују обим, садржај и квалитет сарадње између двије кључне групе непосредних учесника васпитно-образовног процеса.

Циљ овог рада је да се теоријски и емпиријски расвијетле сличности и разлике у ставовима васпитача и учитеља које би се у даљим научним радовима могле трансформисати у педагошке и системски аргументоване препоруке за јачање континуитета сарадње између предшколског и основношколског нивоа васпитања и образовања.

Актуелност ове тематике поткријепљена је чињеницом да би успјешна транзиција и транзиционе праксе међу поменутим актерима требале допринијети бољем учењу и усклађивању са школским окружењем, дјечијим позитивнијим очекивањима у погледу личних способности при учењу и постизању успјеха у образовном систему, развоја самопоуздања, развоја социјалне компетенције, континуитета учења, развоја осјећаја сигурности и припадности, јачања ентузијазма за учење, али и у повећању дјететовог уживања у школском животу кроз игру, образовање и друштвене интеракције са вршњацима и одраслима (Žunić, 2025).

Теоријске основе истраживања

У савременој литератури транзиција из предшколске установе у основну школу (енг. *transition*) више се не схвата само као административни помак из једне установе у другу, него као кључни развојни процес који обликује дјететов будући однос према учењу, према вршњацима, према ауторитету и према властитим могућностима (Dockett & Perry, 2001). Управо у томе се истиче схватање да квалитет транзиције зависи од степена континуитета, кохерентности и партнерства између васпитача предшколске установе и учитеља (Glišić, 2023; Krstić i Zuković, 2017; Pianta, 1999). У том смислу, ставови васпитача и учитеља нису само мишљења професионалаца него индикатори стварног квалитета системске везе двеју установа у којима дијете живи и учи. Управо ово теоријско схватање позиционира и наше испитивање ставова васпитача и учитеља о сарадњи предшколске установе и основне школе у Републици Србији и Републици Српској.

Васпитач и учитељ (поред породице) припадају најближем микросистему дјетета, док њихова међусобна сарадња формира управо ону систем-

ску везу која осигурава кохерентан прелазак из једног микросистемског контекста у други. Уколико је тај систем слаб или непостојан, остварује се дисконтинуитет који може компромитовати дјететово почетно школско искуство, мотивацију за учење и социјалну прилагођеност (Arsić i Savković, 2016; Eccles & Roeser, 2011; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Педагошка комуникација између васпитача и учитеља о конкретном дјетету, о његовим интересима, развојним приоритетима и социјалним обрасцима, не може се замијенити било каквим административним актима (Milošević, 2017). Из тога слиједи да компаративна анализа ставова васпитача и учитеља о њиховој међусобној сарадњи може пружити значајан увид у поједине аспекте функционисања система који обликује дјететов прелазак из вртића у школу.

У истраживањима посљедњих година (Milošević, 2017; Sturm et al., 2023; Vizek Vidović, 2005) показано је да размјена педагошких пракси између васпитача и учитеља (међусобне посјете, заједничке тимске активности, заједничко планирање и педагошка документација) представља један од кључних механизама за очување континуитета сарадње. Из наведеног произлази да, поред дјететове индивидуалне зрелости, значајну улогу има и квалитет међупрофесионалне сарадње. Истраживања о значају односа дијете – одрасли у транзицији, развијена у радовима Пјанте и сарадника (Pianta, 1999; Pianta & Kraft-Sayre, 2000; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) показала су да дјететов социјални успјех у првом разреду статистички значајно зависи од квалитета односа које развија с учитељем, али и од повезивања школе с предшколским окружењем. Најновије истраживање ауторки Сендс и Мидан потврђује да очекивања, заједничко планирање и сензибилисани приступ дјетету од стране васпитача, учитеља и родитеља значајно утичу на дјететову општу прилагођеност, академску успјешност и осјећај припадности школи (Sands & Meadan, 2024).

Имајући у виду наведене теоријске поставке, полазимо од тога да ставови васпитача и учитеља о њиховој међусобној сарадњи могу пружити значајан увид у то како они сагледавају квалитет своје међусобне сарадње, која представља један од важних чинилаца успјешне транзиције дјеце из предшколске установе у школу. То уједно оправдава избор истраживачког приступа усмјереног на компаративну анализу ставова ове двије професионалне групе. Иако теоријска полазишта указују на значај континуиране сарадње васпитача и учитеља у процесу транзиције, у пракси се она често реализује у редукованом обиму, сведеном на формалне сусрете током предшколске припреме и евентуално једну посјету школи прије уписа у први разред. У литератури се препознају три типична модела сарадње: *информациони* –

размјена података о дјетету, *консултативни* – заједничко планирање транзиционих активности, и *развојни* – дугорочно професионално партнерство васпитача и учитеља (Žunić, 2025). Развојни модел је најрјеђи, али показује највећи потенцијал за остваривање развојних исхода. Поред тога, новији приступи подсјећају на то да васпитачи и учитељи често раде у међусобно изолованим епистемичким заједницама с различитим вредновањем игре, дисциплине и оцјењивања, што може стварати когнитивни и афективни дисконтинуитет за дијете.

У Републици Србији и Републици Српској реформа предшколског васпитања у посљедњој деценији (Министарство просвете Републике Србије, 2018; Министарство просвјете и културе Републике Српске, 2022) поставила је континуитет сарадње с основном школом као један од основних принципа. У оквиру програма „Године узлета" у Србији, односно реформисаног програма припреме дјеце у години пред полазак у школу у Републици Српској, проширују се протоколи сарадње између предшколских установа и основних школа кроз заједничке посјете, размјену педагошких материјала и интерсекторска педагошка тијела. Међутим, евалуативни налази показују да је институционална реалност и даље фрагментирана. Истраживања у Републици Српској препознају низ препрека и тешкоћа, од којих се истичу: неуједначеност стручних оквира, недостатак заједничког усавршавања, недовољно професионалног дијалога између васпитача и учитеља, те слаба координација стручних служби. На потребу јачања континуираног професионалног развоја учитеља и васпитача, као и на значај међугенерацијског учења и партнерства у предшколском контексту указивали су резултати досадашњих истраживања (Jenjić i sar., 2015).

Упоређујући функционисање вртића и школе у контексту дјететове транзиције, поједини аутори (Balduzzi et al., 2019; Nicholson & Hendry, 2022) праве јасну дистинкцију између ових окружења. Васпитна пракса у предшколској установи темељи се на холистичком приступу развоју дјетета и приступу усмереном на дијете. Како су у средишту пажње игра, истраживање и интеракција, у вртићу преовлађују и такве васпитне концепције.

Полазну тачку практичарима представља посматрање дјечијих искустава и односа, те су социјална интеракција, стварање сигурне привржености и потпора међуљудским односима оно на шта је васпитно-образовни процес оријентисан. Школа настоји да стави акценат на стицање знања и академских вјештина и постигнућа (Žunić, 2025). У образовном планирању, учитељ полази од унапријед одређених циљева учења и исхода које сви ученици треба да остваре у датом временском оквиру. У литератури (Balduzzi

et al., 2019) се наводе институционалне баријере, попут обуке васпитача и учитеља и услова рада, чиме се нарушава могућност систематске размјене искустава између њих. Ипак, постоји сагласност када су у питању вјештине које ће дјеци обезбиједити успјех у новом окружењу – самостално сналажење у учионици, социјалне вјештине, способност концентрације и слушања у кратком временском року (O'Kane, 2013).

Ослањајући се на наведене теоријске увиде, можмо закључити да сарадња предшколских установа и основних школа представља један од кључних предуслова за обезбјеђивање континуитета у васпитно-образовном процесу и подршке дјеци у периоду транзиције.

Посебан значај у том процесу имају васпитачи и учитељи као непосредни носиоци васпитно-образовне праксе, па њихови ставови могу пружити важан увид у квалитет, облике и ограничења постојеће сарадње. С обзиром на сродност, али и институционалне специфичности образовних система Републике Србије и Републике Српске, оправдано је компаративно сагледати ставове васпитача и учитеља о сарадњи између предшколских установа и основних школа. У складу с тим, у наставку рада представљени су методолошки оквир истраживања, његов циљ, задаци, узорак, инструмент и поступци обраде података.

Методологија истраживања

Циљ истраживања је испитати и упоредити ставове васпитача и учитеља о квалитету, облицима, учесталости и значају сарадње предшколских установа и основних школа у Републици Србији и Републици Српској, са посебним осврtом на значај сарадње за обезбјеђивање континуитета васпитно-образовног процеса и лакшу транзицију дјеце из вртића у основну школу.

Задаци истраживања су:

1. Истражити ставове васпитача и учитеља о учесталости и облицима сарадње предшколских установа и основних школа у Републици Србији и Републици Српској.

2. Утврдити значај сарадње васпитача и учитеља за адаптацију дјеце на основну школу у образовним системима Републике Србије и Републике Српске.

3. Сагледати разлике у ставовима васпитача и учитеља о сарадњи, учесталости и облицима сарадње, значају сарадње за адаптацију дјеце на

основну школу у образовним системима Републике Србије и Републике Српске.

Истраживање је засновано на дескриптивно-аналитичкој методи, која је омогућила описивање и тумачење испитиваних појава, као и утврђивање разлика у ставовима испитаника у односу на припадност образовном систему и врсти занимања. С обзиром на природу проблема истраживања, примијењена је техника анкетирања, која је омогућила прикупљање података о ставовима, мишљењима и процјенама испитаника о различитим аспектима сарадње између предшколских установа и основних школа. Истраживање почива на бројчано обимном узорку који обухвата васпитаче и учитеље из Републике Србије и Републике Српске, чиме су обезбијеђене добре претпоставке за компаративну анализу ставова у два сродна образовна система.

Табела 1
Структура узорка према занимању и држави

Занимање	Република Српска	Република Србија	Укупно
Васпитачи	158	111	269
Учитељи	163	189	352
Укупно	321	300	621

Од укупног броја испитаника, 321 испитаник био је из Републике Српске (158 васпитача и 163 учитеља), а 300 из Републике Србије (111 васпитача и 189 учитеља).

За потребе истраживања конструисан је анкетни упитник затвореног типа, који је садржавао тврдње усмјерене на испитивање ставова васпитача и учитеља о различитим аспектима сарадње предшколских установа и основних школа.

За потребе истраживања аутори су креирали инструмент који се састојао од три суптеста. Суптест који је третирао сарадњу између предшколских установа и основних школа садржавао је 15 ајтема: 1) Сарадња између вртића и школа у мом окружењу је редовна и организована; 2) Васпитачи и учитељи имају прилику да размене искуства и усагласе методичке основе рада; 3) У мом окружењу редовно се организују заједнички састанци васпитача и учитеља; 4) Сарадња вртића и школе се реализује и кроз посете деце школи пре поласка у први разред; 5) Постоји препорука васпитача намењена учитељима о очекивањима од деце у првом разреду основне школе; 6) Васпи-

тачи у сарадњи са учитељима имају увид у наставне садржаје у првом разреду и на основу тога прилагођавају реализацију активности у вртићу; 7) Васпитачи припремају децу старијих група за учење у првом разреду основне школе; 8) Учитељи на основу сарадње са васпитачима имају увид у програме рада предшколских установа; 9) Учитељи првог разреда прилагођавају наставу у складу са добијеним информацијама из вртића о способностима деце; 10) Сарадња васпитача и учитеља доприноси бољем учењу ученика у првом разреду основне школе; 11) Организација заједничких радионица за васпитаче и учитеље унапредила би квалитет наставног процеса у првом разреду; 12) Ученици првог разреда лакше савладавају програмске садржаје ако је постојала константна сарадња учитеља и васпитача; 13) Просторна удаљеност вртића и школе ограничава сарадњу васпитача и учитеља; 14) Недостатак времена је главна препрека у размени искустава васпитача и учитеља, и 15) Сарадња на релацији учитељ/васпитач – родитељ је на вишем нивоу него на релацији учитељ – васпитач.

Испитаници су одговарали на четворостепеној скали гдје су значења: 1) у потпуности се не слажем, 2) не слажем се, 3) слажем се и 4) у потпуности се слажем. У раду су обрађене тврдње које имају статистичку значајност на нивоу $p < 0,05$.

Истраживање је реализовано током школске 2025/2026. године. Испитаници су били упознати са циљем и значајем истраживања, а учешће је било добровољно и анонимно. Анкетирање је спроведено онлајн, уз поштовање етичких принципа научноистраживачког рада. Прикупљени подаци обрађени су примјеном статистичких процедура: аритметичка средина (*M*), стандардна девијација (*SD*) и стандардна грешка аритметичке средине.

С циљем утврђивања статистички значајних разлика ($p < 0,05$) у ставовима испитаника из Републике Србије и Републике Српске примијењен је *t*-тест за независне узорке.

Резултати и интерпретација резултата истраживања

У овом поглављу представљени су резултати који се односе на ставове васпитача и учитеља о сарадњи предшколских установа и основних школа, њеној учесталости, облицима и значају за адаптацију дјеце на школу.

Резултати су компаративно анализирани с циљем утврђивања разлика између образовних система Републике Србије и Републике Српске.

Табела 2
Разлике у ставовима васпитача из Републике Србије и Републике Српске о сарадњи предшколских установа и основних школа

	Држава	*N*	*M*	*SD*	*t*	*df*	Sig.
1. Сарадња између вртића и школа у мом окружењу је редовна и организована.	Р. Српска	158	2,69	,84	4,66	267	,000
	Србија	111	2,16	1,00	4,52	209,89	,000
2. Сарадња вртића и школе се реализује и кроз посјете дјеце школи прије поласка у први разред.	Р. Српска	158	2,78	,85	-2,47	267	,014
	Србија	111	3,03	,74	-2,53	255,20	,012
3. Васпитачи припремају дјецу старијих група за учење у првом разреду основне школе.	Р. Српска	158	2,29	,83	-2,64	267	,009
	Србија	111	2,55	,71	-2,72	257,85	,007
4. Организација заједничких радионица за васпитаче и учитеље унаприједила би квалитет наставног процеса у првом разреду.	Р. Српска	158	3,29	,70	-1,81	267	,050
	Србија	111	3,44	,61	-1,85	255,43	,045
5. Сарадња на релацији учитељ/васпитач – родитељ је на вишем нивоу него на релацији учитељ – васпитач.	Р. Српска	158	2,75	,69	-1,74	267	,049
	Србија	111	2,90	,67	-1,75	241,01	,046

Табела 2 приказује разлике у ставовима васпитача из Републике Србије и Републике Српске о сарадњи предшколских установа и основних школа. Анализа је извршена на основу аритметичких средина (*M*).

Подаци омогућавају увид у сличности и разлике у перцепцији сарадње између васпитача у два образовна система.

На тврдњу *Сарадња између вртића и школа у мом окружењу је редовна и организована* васпитачи из Републике Српске исказали су виши степен сагласности ($M = 2,69$) у односу на васпитаче из Републике Србије ($M = 2,16$). Утврђена је статистички значајна разлика између ове две групе ($t = 4,664$; $p < 0,001$), што указује на то да васпитачи из Републике Српске повољније процењују организованост и редовност сарадње предшколских установа и основних школа.

На тврдњу која се односи на реализацију једног од облика сарадње – посјете дјеце школи прије поласка у први разред – васпитачи из Србије исказали су виши степен сагласности (M = 3,03) у односу на васпитаче из Републике Српске (M = 2,78). Утврђена је статистички значајна разлика између ове двије групе (t = -2,471; p = 0,014), што указује на то да васпитачи из Србије у већој мјери процјењују да се сарадња реализује кроз овај облик активности.

Према налазима претходних истраживања, посјете школи могу представљати значајан вид подршке дјеци током транзиције, јер им омогућавају упознавање са школским окружењем и олакшавају прилагођавање новој средини.

Трећа тврдња односила се на став да васпитачи припремају дјецу старијих група за учење у првом разреду основне школе. Васпитачи из Србије исказали су виши степен сагласности са овом тврдњом (M = 2,55) у односу на васпитаче из Републике Српске (M = 2,29). Утврђена је статистички значајна разлика између ове двије групе (t = -2,646; p = 0,009), што указује на то да васпитачи из Србије у већој мјери прихватају став о припремној улози предшколске установе за полазак у школу. Истовремено, релативно ниске аритметичке средине у обје групе указују на то да испитаници не исказују висок степен сагласности са овом тврдњом.

Једно од могућих објашњења овог налаза могу бити разлике у разумевању припремне улоге предшколске установе у два образовна система, што би, међутим, требало тумачити с опрезом и у свјетлу релевантних теоријских разматрања и претходних истраживања.

Испитаници су исказали релативно висок степен сагласности с тврдњом да би организовање заједничких радионица за васпитаче и учитеље могло унаприједити квалитет наставног процеса у првом разреду. Васпитачи из Србије показују нешто виши степен сагласности (M = 3,44) у односу на васпитаче из Републике Српске (M = 3,29), при чему су у обје групе добијене релативно високе аритметичке средине. Утврђена разлика између група је на граници статистичке значајности (t = -1,810; p = 0,050), што указује на то да испитаници из оба образовна система у великој мјери дијеле сличан став о значају заједничких радионица и професионалног повезивања васпитача и учитеља.

Ови резултати показују да испитаници препознају потенцијални значај заједничких облика стручног усавршавања и размјене педагошких искустава. Посљедња тврдња односила се на процјену да је сарадња на релацији учитељ/васпитач – родитељ на вишем нивоу него сарадња учитељ – васпитач. И у овом случају васпитачи из Србије исказали су већи степен сагла-

сности (M = 2,90) у односу на васпитаче из Републике Српске (M = 2,75). Утврђена разлика између група је статистички значајна (t = 1,741; p = 0,049), при чему се резултат налази на самој граници статистичке значајности. Ови налази указују на то да испитаници у оба образовна система у већој мјери процјењују да је комуникација са родитељима развијенија него међусобна сарадња васпитача и учитеља.

Међутим, треба имати у виду да се резултати овог истраживања односе на ставове испитаника и не омогућавају закључивање о стварном степену развијености механизама сарадње између предшколских установа и школа, нити о институционалним приоритетима у пракси.

Једно од могућих објашњења може бити да су облици сарадње са породицом видљивији или чешће практиковани, што би захтијевало додатна истраживања и поткрепљење релевантном литературом.

Анализом добијених резултата може се уочити да испитаници у оба образовна система препознају постојање сарадње између вртића и школа и њен значај, као и потребу за њеним даљим унапређивањем. Посебно се истиче позитиван став према могућностима заједничких радионица и професионалне размјене, што може представљати основу за развој интензивнијих облика сарадње.

Статистички значајне разлике утврђене су у процјенама организованости сарадње, посјета дјеце школи, припреме дјеце за полазак у први разред, значаја заједничких радионица и односа сарадње са родитељима. Ови налази указују на разлике у начину на који испитаници из два образовна система процјењују поједине аспекте сарадње.

На основу добијених резултата није могуће закључивати о стварном начину функционисања сарадње у пракси. Њима се расветљава како одређене аспекте сарадње предшколских установа и основних школа виде практичари.

С тим у вези, могу се издвојити потенцијални правци за њихово унапређивање, који би подразумијевали развијање континуираних и разноврснијих облика професионалног повезивања, укључујући заједничко планирање и различите облике стручне размјене између васпитача и учитеља.

Табела 3

Разлике у ставовима учитеља из Републике Србије и Републике Српске о сарадњи предшколских установа и основних школа

	Држава	*N*	*M*	*SD*	*t*	*df*	Sig.
1. У мом окружењу редовно се организују заједнички састанци васпитача и учитеља.	Р. Српска	163	1,84	,75	-2,12	350	,034
	Србија	189	2,03	,87	-2,14	349,99	,032
2. Ученици првог разреда лакше савладавају програмске садржаје ако је постојала константна сарадња учитеља и васпитача.	Р. Српска	163	3,12	,68	-2,26	350	,024
	Србија	189	3,28	,62	-2,24	330,58	,025
3. Сарадња на релацији учитељ/васпитач – родитељ је на вишем нивоу него на релацији учитељ – васпитач.	Р. Српска	163	2,74	,76	-2,14	350	,032
	Србија	189	2,90	,66	-2,12	324,49	,034

Прва тврдња у Табели 3 односила се на процјену да се у окружењу испитаника редовно организују заједнички састанци васпитача и учитеља. Учитељи из Србије исказали су нешто виши степен сагласности (*M* = 2,03) у односу на учитеље из Републике Српске (*M* = 1,84). Иако је разлика релативно мала, учитељи из Србије у већој мјери процјењују постојање организованих облика професионалне комуникације између вртића и школе. Утврђена је статистички значајна разлика између група (*t* = -2,124; *p* = 0,034), што указује на разлике у процјенама учесталости заједничких састанака васпитача и учитеља. Аритметичке средине у обје групе су релативно ниске, што указује на то да испитаници у просјеку не исказују висок степен сагласности да су овакви састанци редовно организовани.

Друга тврдња, да ученици првог разреда лакше савладавају програмске садржаје ако је постојала континуирана сарадња учитеља и васпитача, показује висок степен сагласности испитаника. Учитељи из Србије исказали су нешто виши степен сагласности (*M* = 3,28) у односу на учитеље из Републике Српске (*M* = 3,12), при чему су у обје групе добијене високе аритметичке средине. Утврђена је статистички значајна разлика између група (*t* = -2,262; *p* = 0,024), што указује на разлике у начину на који учитељи из два образовна система процјењују значај континуиране сарадње васпитача и

учитеља за успјешност ученика у првом разреду. Резултати указују на то да учитељи у оба образовна система придају висок значај континуираној сарадњи, при чему је овај став израженији код учитеља из Србије.

Ова тврдња је добила вишу просјечну оцјену у односу на тврдњу која се односила на редовне заједничке састанке васпитача и учитеља. Разлика указује на то да испитаници у већој мјери позитивно вреднују значај сарадње него што процјењују учесталост њене организације.

Трећа тврдња односила се на став да је сарадња на релацији учитељ/васпитач – родитељ на вишем нивоу него сарадња учитељ – васпитач. И у овом случају учитељи из Србије исказали су нешто више процјене (M = 2,90) у односу на учитеље из Републике Српске (M = 2,74). Добијене аритметичке средине указују на то да испитаници у обје средине у већој мјери процјењују да је сарадња са родитељима развијенија него међусобна професионална сарадња васпитача и учитеља. Утврђена је статистички значајна разлика између група (t = -2,149; p = 0,032), што указује на разлике у начину на који учитељи из два образовна система процјењују однос између ова два типа сарадње. Једно од могућих објашњења може бити да је сарадња са родитељима видљивија и учесталија у свакодневној пракси, док се међусобна сарадња васпитача и учитеља ређе реализује, што би захтијевало додатна истраживања и теоријско поткрепљење.

Испитаници у оба образовна система препознају значај сарадње између вртића и школа и исказују подршку различитим облицима професионалног повезивања. Резултати указују на позитиван став према потреби за континуиранијим облицима сарадње, укључујући редовне састанке, размјену педагошке документације, заједничко планирање активности и облике стручног усавршавања васпитача и учитеља.

Ови налази, као и претходни, односе се на перцепције испитаника и не омогућавају закључивање о стварној организацији и учесталости сарадње у пракси. У том смислу, могу се разматрати као полазиште за даља истраживања и као могуће импликације за унапређивање професионалне сарадње између васпитача и учитеља.

Закључна разматрања

Питање сарадње предшколских установа и основних школа представља један од важних предуслова за обезбјеђивање континуитета у васпитно-образовном процесу и успјешну транзицију дјеце из вртића у школско

окружење. С тим полазиштем испитивали смо ставове васпитача и учитеља о различитим аспектима сарадње у Републици Србији и Републици Српској.

Синтезом резултата може се закључити да испитаници у оба образовна система препознају значај сарадње између вртића и школа и њен допринос процесу адаптације дјеце на школу.

Посебно се истиче висок степен сагласности са тврдњама које указују на значај континуиране професионалне сарадње за квалитет васпитно-образовног рада.

Истовремено, резултати указују на то да испитаници процјењују да су поједини облици сарадње, попут заједничких састанака и континуиране размјене информација, мање заступљени у односу на повремене и појединачне активности, као што су посјете дјеце школи.

Компаративна анализа показује да постоје одређене разлике у процјенама испитаника из два образовна система, при чему испитаници из Републике Српске нешто повољније процјењују организованост сарадње, док испитаници из Републике Србије у већој мјери истичу њен значај.

Међутим, уочене разлике нису изражене у мјери која би указивала на суштински различите обрасце перцепције. Добијени налази могу представљати један од извора сазнања и полазиште за даља истраживања и унапређивање професионалне сарадње између васпитача и учитеља.

Када је ријеч о практичним импликацијама, резултати указују на потребу даљег развијања различитих облика професионалног повезивања, укључујући редовне заједничке састанке, тимско планирање и размјену педагошких искустава.

Као ограничење истраживања може се издвојити чињеница да су подаци засновани искључиво на самопроцјени испитаника, што ограничава могућност закључивања о стварној пракси сарадње.

У будућим истраживањима било би корисно укључити и квалитативне методе и перспективу других актера образовног процеса.

Литература

Arsić, Z. i Savković, Z. (2016). Uloga vaspitača i učitelja u prevazilaženju diskontinuiteta između predškolske ustanove i škole [Role of the Educator and Teacher in Creating Conditions to Overcome the Discontinuity Between Preschool and Elementary School]. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*. *66*(2), 219–237. https://DOI: 10.5937/ZRFFP46-11798

Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M., & McKinnon, E. (2019). *Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe*. ERI, Ljubljana. https://amsacta.unibo.it/id/eprint/6210/1/01_LITERATURE-REVIEW.pdf

Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke pretpostavke* [*Lifelong Learning of Teachers: Multiple Assumptions*]**.** Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Glišić. T. (2023). Vaspitač u ostvarivanju kontinuiteta u predškolskom vaspitanju i obrazovanju [The Role of Educator in Establishing the Continuity in Pre-School Moral Education and Education]. *Naša škola*, *29*(2), 101–127. https://doi.org/10.7251/NSK2302101G

Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, *3*(2), 1–18. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458041.pdf

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225–241. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Žunić, K. (2025). Obezbeđivanje kontinuiteta tokom detetove tranzicije u školu kroz povezivanje stručnjaka u vaspitno-obrazovnom sistemu [Ensuring Continuity During the Child's Transition to School Trough Connecting Experts in the Educational System]. *Pedagoška stvarnost*, *70*(1), 88–99. https://doi.org/10.19090/ps.2025.1.88-99

Zgonec, P., Bozovičar, P., Mlinar, M., Liepiņa, K., Rauch, V., & Crvelin, T. (2022). *Different Aspects of Ensuring a Smooth Transition of Children from Preschool to School: A Guidebook for Preschool and Primary School Teachers and Other Relevant Stakeholders*. Educational Research Institute, Ljubljana. https://timtransition.wordpress.com/wp-content/uploads/2023/02/tim-handbook-english-1.pdf

Jenjić, S., Dragić, Ž. i Čekrlija, Đ. (2015). Spremnost za polazak u školu: pohađanje vrtića, roditeljska procjena i prvi dojam učitelja [School Readiness: Preschool Attendance, Parental Assessment, and Teachers' First Impression]. U Visković, I. (ur.), *Zbornik radova sa konferencije „21. dani predškolskog odgoja i obrazovanja splitsko-dalmatinske županije"*, (str. 229–240). Dječiji vrtić „Biokovsko zvonce". https://www.researchgate.net/publication/294894540_Spremnost_za_polazak_u_skolu_Pohadjanje_vrtica_roditeljska_procjena_i_prvi_utisak_ucitelja#fullTextFileContent

Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten. Charlottesville*. National Center for Early Development & Learning, University of Virginia. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479280.pdf

Krstić, K. i Zuković, S. (2017). Tranzicija u školu: značaj partnerstva porodice i vaspitno-obrazovnih institucija [The Transition to School: The Importance of Partnership between the Family and Educational Institutions]. *Nastava i vaspitanje*, *66*(1), 143–156. https://DOI:10.5937/nasvas1701143K

Milošević, T. (2017). Vaspitači i učitelji u pedagoškoj komunikaciji [Preschool and School Teachers in Pedagogic Communication]. *Krugovi detinjstva*, *1*, 82–92. https://www.vaspitacns.edu.rs/obavestenja/Krugovi%202017%20prvi%20broj.pdf

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta [*Foundations of the Preschool Education Program* – The Years of Ascendancy *(Godine uzleta)*] (2018). Ministarstvo prosvete Republike Srbije. https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf

Stručno uputstvo o načinu izrade školske dokumentacije [*Professional Guidelines for the Preparation of School Documentation*] (2023). Ministarstvo prosvete Republike Srbije. https://prosveta.gov.rs/prosveta/predskolsko-i-osnovno-obrazovanje-2/

Akcioni plan za sprovođenje Strategije razvoja predškolskog, osnovnog i srednjeg vaspitanja i obrazovanja Republike Srpske za period 2022–2024 [*Action Plan for Implementing the Strategy for the Development of Preschool, Primary and Secondary Education in the Republic of Srpska for the Period 2022–2024*] (2022). Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske. https://www.vladars.net/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/PAO/Pages/Predskolsko_Obrazovanje.aspx

Nicholson, P., & Hendry, H. (2022). A pedagogical meeting place or a problem space? Extending play-based pedagogy in Year One. *Education 3-13*, *50*(2), 184–196. https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1840608

O`Kane, M. (2013). The Transitions from Preschool to Primary School in Ireland: A Time of Change. In Margetts, K., & Kienig, A. (Ed.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* (pp. 13–21). Abingdon, USA and Canada, Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203111802-11/new-children-need-know-kay-margetts

Opić, S., Kokanović, T. i Đuranović, M. (2022). Percepcija roditelja, odgajatelja i učitelja o spremnosti djeteta za školu [Parents', Preschool Teachers' and Primary School Teachers' Perceptions of Children's School Readiness]. *Zbornik radova sa 2. Međunarodne znanstvene i umjetnička konferencije „Suvremene teme u odgoju i obrazovanju" (STOO 2)*, (str. 67–88). Učiteljski fakultet, Zagreb. https://www.researchgate.net/publication/381887163_Percepcija_roditelja_odgajatelja_i_ucitelja_o_spremnosti_djeteta_za_skolu

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* American Psychological Association. https://psycnet.apa.org/record/1999-02469-000

Pregolović, S. (2023). Stavovi odgojitelja i učitelja o potrebi suradnje vrtića i škole [The attitudes of educators and teachers about the necessity for kindergarten and school cooperation]. *Bjelovarski učitelj*, *28*(1–3), 30–48. https://hrcak.srce.hr/file/453236

Program pripreme djece u godini pred polazak u školu [School Readiness Program for Children in the Year before Starting School] (2022). Republički pedagoški zavod Republike Srpske. https://vladars.rs/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/media/vijesti/Pages/pugpps.aspx

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491–511. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397300000513

Sands, M. M., & Meadan, H. (2024). Transition to kindergarten for children with disabilities: Parent and kindergarten teacher perceptions and experiences. *Topics in Early Childhood Special Education.* https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/02711214221146748

Hrupelj, D. J., Miljković, D. i Armano, L. G. (2000). *Lijepo je biti roditelj* [*It Is Wonderful to Be a Parent*]. Creativa.

Slavisa Jenjić
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy
Želimir Dragić
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy
Višnja Mićić
University of Belgrade, Faculty of Education

COOPERATION BETWEEN PRESCHOOL INSTITUTIONS AND PRIMARY SCHOOLS IN THE REPUBLIC OF SERBIA AND THE REPUBLIC OF SRPSKA FROM THE PERSPECTIVE OF PRESCHOOL TEACHERS AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Continuity in the educational process represents one of the key prerequisites for a successful transition of children from preschool institutions to primary school. Considering the importance of cooperation between preschool teachers and primary school teachers in ensuring continuity in children's learning and development, this study examined and compared their attitudes toward the quality, forms, and intensity of mutual cooperation. The aim of the research was to determine the quality, frequency, and significance of cooperation between preschool teachers and primary school teachers in the context of ensuring continuity in the educational process and facilitating children's transition from preschool institutions to primary school. The study was conducted on a sample of 621 participants (269 preschool teachers and 352 primary school teachers) from the Republic of Srpska and the Republic of Serbia. Data were collected through an online survey and analyzed using descriptive statistics and the independent samples t-test. The results indicate that participants in both educational contexts recognize the importance of cooperation for children's successful adaptation to the school environment and the easier fulfillment of school-related obligations. However, in practice, cooperation is most often realized through occasional and formal activities, while joint planning, professional exchange of experiences, and continuous professional collaboration remain insufficiently developed. Statistically significant differences were identified in certain attitudes of participants from the Republic of Srpska and the Republic of Serbia. The findings highlight the need to develop more systematic and functional models of cooperation that would contribute to strengthening continuity in the educational process and improving children's preparation for school entry.

KEYWORDS: *preschool teachers, primary school teachers, cooperation, preschool institution, primary school, transition.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.257G
УДК 373.29-056.26/.36-053.2
Прегледни научни чланак
стр. 257–274

Између препорука и праксе: транзиционе праксе у подршци деци са сметњама у развоју при поласку у школу

Сандра Гламочак[*]
Универзитет у Новом Саду, Медицински факултет
Јована Узелац[*]
Универзитет у Новом Саду, Медицински факултет
Шпела Голубовић[*]
Универзитет у Новом Саду, Медицински факултет

АПСТРАКТ: Полазак у школу за децу са сметњама у развоју представља сложен транзициони процес који захтева планску, координисану и индивидуализовану подршку. У литератури се као кључне транзиционе праксе најчешће наводе рано планирање, сарадња породице, предшколске установе и школе, размена информација о дететовим потребама, као и активности усмерене на припрему детета за ново окружење. Иако су ове препоруке релативно јасно обликоване, емпиријска истраживања указују на то да њихова примена у пракси није увек доследна, равномерна нити довољно прилагођена специфичним потребама деце са сметњама у развоју. Циљ овог рада је да, на основу прегледа литературе, анализира однос између препоручених транзиционих пракси и њихове стварне примене у подршци деци са сметњама у развоју при поласку у школу. У раду је анализирана литература идентификована у базама Scopus, Web of science, ERIC, коришћењем комбинација кључних речи. Налази указују на то да се јаз између препорука и праксе најчешће испољава кроз недовољну сарадњу међу актерима, ограничено укључивање родитеља као равноправних партнера, неуједначену индивидуализацију подршке и недовољну спремност школског окружења за инклузивну транзицију. Закључује се да квалитет транзиције не зависи само од постојања тран-

[*] sandra.glamocak@mf.uns.ac.rs, https://orcid.org/0000-0001-8041-856X
[*] jovana.uzelac@mf.uns.ac.rs, https://orcid.org/0000-0003-2022-4653
[*] spela.golubovic@mf.uns.ac.rs, https://orcid.org/0000-0002-1115-4289

зиционих пракси, већ пре свега од услова њихове примене и од способности система да обезбеди континуитет подршке детету и породици.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *транзиција у школу, транзиционе праксе, деца са сметњама у развоју, спремност за полазак у школу.*

Увод

Полазак у школу представља једну од кључних транзиционих тачака у раном детињству, јер дете улази у ново институционално окружење у којем се мењају свакодневне рутине, очекивања одраслих, облици учења, односи са вршњацима и начини пружања подршке (Jiang et al., 2021). Иако је овај прелаз значајан за сву децу, за децу са сметњама у развоју он може бити посебно осетљив, будући да се постојеће развојне, комуникационе, моторичке, сензорне, социјалне или адаптивне тешкоће могу додатно интензивирати у условима повећаних школских захтева (Soni et al., 2022). Истраживања и теоријски приступи засновани на еколошкој перспективи развоја указују на то да транзиција у формално школовање код деце са сметњама у развоју није само питање индивидуалне спремности детета, већ сложен процес који се обликује кроз међусобно деловање детета, породице, предшколске установе, школе, стручњака и ширег система подршке (Ishikawa et al., 2024).

Такође, у савременим приступима транзицији наглашава се да успешан полазак у школу не подразумева само административни прелазак детета из једне установе у другу, већ обезбеђивање континуитета подршке између предшколског и школског контекста (Velisek-Brasko i Peric-Prkosovacki, 2017). Транзиционе праксе обухватају различите планске активности, као што су рано планирање, сарадња породице, предшколске установе и школе, размена информација о дететовим потребама, упознавање детета са новим простором, особама и рутинама, као и припрема школског окружења за прихватање и подршку детету (Kang et al., 2017). На тај начин ове праксе имају за циљ да смање неизвесност и подрже активно учешће детета у новом образовном окружењу. Прегледи литературе показују да се као посебно значајне издвајају праксе засноване на међусекторској и међуинституционалној сарадњи, индивидуализацији подршке и укључивању породице у процес планирања и доношења одлука (Soni et al., 2022).

Иако су препоруке у вези са транзицијом деце са сметњама у развоју релативно јасно обликоване у савременој литератури (Sands & Meadan, 2022), истраживања указују на то да њихова примена у пракси није увек дос-

једна, равномерна нити довољно прилагођена индивидуалним потребама деце и породица (Then & Pohlmann-Rother, 2023). Управо неусклађеност између препоручених приступа и њихове стварне примене представља важно питање за разумевање квалитета подршке деци са сметњама у развоју при поласку у школу. У том смислу, транзиција се не може посматрати само као скуп појединачних активности, већ као процес чији квалитет зависи од начина на који су подршка, сарадња и прилагођавање планирани и реализовани у конкретном образовном контексту (Rheinberger et al., 2025).

Полазећи од наведеног, циљ овог рада је да, на основу прегледа литературе, анализира однос између најчешће препоручених транзиционих пракси и њихове стварне примене у подршци деци са сметњама у развоју при поласку у школу. Овакво сагледавање омогућава да се транзиција разуме не само као скуп појединачних активности, већ као процес чији квалитет зависи од благовременог планирања, координације актера и континуитета подршке детету и породици.

Материјал и методе

Овај рад представља преглед литературе са елементима тематске анализе истраживања која се баве транзиционим праксама у подршци деци са сметњама у развоју при поласку у школу. Претрага литературе спроведена је у базама Scopus, Web of Science и ERIC, коришћењем комбинација кључних речи: *транзиција у школу; транзиционе праксе; деца са сметњама у развоју; спремност за полазак у школу*, као и њихових еквивалената на енглеском језику. У анализу су укључени радови који се односе на транзицију деце са сметњама у развоју при преласку из предшколског у школско окружење, као и радови који разматрају праксе подршке детету, породици и школи током тог процеса. Предност су имали радови објављени у последњих десет година, док су старији извори коришћени уколико представљају значајан теоријски или емпиријски ослонац за тему.

Анализа је организована тематски, а налази су груписани у пет целина: планирање транзиције, сарадња породице, предшколске установе и школе, размена информација, индивидуализација транзиционих пракси и спремност школског окружења за инклузивну транзицију. Оваква организација омогућила је да се препоручене транзиционе праксе сагледају у односу на начин њихове примене у пракси, као и да се издвоје поједини аспекти неусклађености између препорука и њихове реализације.

Резултати са дискусијом

Планирање транзиције

Процес транзиције не би требало да буде схваћен као краткотрајан догађај који се дешава непосредно пред полазак у школу, већ као процес који почиње знатно раније и обухвата низ међусобно повезаних активности (Ishikawa et al., 2024).

Рано планирање омогућава да се на време препознају потребе детета, укључе релевантни актери, дефинишу облици подршке и припреми школско окружење за пријем детета. За децу са сметњама у развоју овај аспект је посебно значајан, јер промена установе, рутина, особа и очекивања може представљати извор додатне несигурности и тешкоћа у адаптацији. Планирање транзиције зато подразумева не само одређивање временског оквира активности већ и јасно дефинисање одговорности свих учесника. У пракси оно може обухватити заједничке састанке, израду индивидуалног плана транзиције, посете школи, разговоре са родитељима, припрему детета за нове рутине, као и планирање неопходних прилагођавања у школском окружењу (Welchons & McIntyre, 2015).

Истраживања, међутим, показују да рано и систематско планирање није увек доследно присутно у пракси. Фонтил и сарадници (Fontil et al., 2019), у истраживању транзиционих пракси стручњака у области ране интервенције који раде са децом са поремећајима из спектра аутизма, показују да у пракси постоје висококвалитетни, индивидуализовани и добро планирани облици подршке током транзиције из система ране интервенције у основну школу.

Истовремено, аутори указују на то да њихову доследну примену отежавају недостатак системске подршке и недовољно ангажовање основних школа у процесу транзиције. Овај налаз је посебно значајан јер указује на то да квалитетне транзиционе праксе могу постојати на нивоу појединачних програма и професионалаца, али да њихова одрживост и доступност зависе од благовременог и активног укључивања школе у припрему подршке детету (Fontil et al., 2019). Слично томе, Сандс и Медан (Sands & Meadan, 2024) указују на то да једну од организационих препрека представља касно додељивање учитеља и одељења, што отежава благовремену комуникацију, планирање и укључивање будућег учитеља у транзиционе састанке. Када уместо будућег учитеља у процесу учествује само представник школе, смањује се могућност да се подршка планира у односу на конкретан разредни контекст (Sands & Meadan, 2024).

Ови налази показују да планирање транзиције у пракси често зависи од иницијативе појединачних професионалаца или родитеља, а мање од јасно успостављених процедура које би обезбедиле да сва деца добију правовремену и координисану подршку.

Посебан проблем представља ситуација у којој се планирање своди на административну размену информација или формално испуњавање процедура, без дубљег разматрања дететових потреба, породичног контекста и услова у школи. У таквим околностима постоји ризик да се транзиција посматра као обавеза установе, а не као процес подршке детету и породици.

Неусклађеност између препорука и праксе у области планирања транзиције најчешће се огледа у разлици између идеје о транзицији као дугорочном, координисаном и индивидуализованом процесу и њене реализације као краткотрајне, недовољно структурисане или формалне активности. Због тога квалитет планирања не зависи само од тога да ли су одређене активности предвиђене, већ и од тога када су започете, ко у њима учествује, колико су повезане са стварним потребама детета и да ли доводе до конкретних промена у начину подршке.

Рано и добро осмишљено планирање представља основу за друге транзиционе праксе, јер омогућава да сарадња, размена информација, индивидуализација и припрема школског окружења буду организоване благовремено и смислено.

Сарадња породице, предшколске установе и школе

Сарадња породице, предшколске установе и школе представља један од најчешће наглашених предуслова успешне транзиције деце са сметњама у развоју у школско окружење (Xia et al., 2020). У том процесу породица има посебно значајну улогу, јер родитељи најбоље познају навике детета, начине комуникације, реакције на промене, изворе стреса, интересовања и облике подршке који су се у претходном периоду показали као делотворни (Çetin & Demircan, 2024).

Због тога сарадња не подразумева само једнократни састанак или формално прослеђивање документације, већ континуирану и двосмерну комуникацију између родитеља, васпитача, учитеља, стручних сарадника и других професионалаца (Marti et al., 2018). Она може обухватити заједничке састанке, разговоре о дететовим потребама и снагама, планирање индиви-

дуализованих облика подршке, припрему школе за пријем детета, као и праћење дететовог прилагођавања након поласка у школу.

У том смислу, сарадња има функцију повезивања различитих перспектива: породичне, предшколске, школске и стручне. Ово је посебно важно јер се транзиција не одвија само на нивоу детета, већ у систему односа између породице, предшколске установе, школе и ширег контекста подршке (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Родитељи зато у процесу транзиције не би требало да буду третирани само као извор информација о детету, већ као равноправни партнери у планирању и доношењу одлука. Међутим, истраживања показују да се овај принцип у пракси не остварује увек доследно. Истраживање Којић и сарадника показује да постоје статистички значајне разлике у проценама васпитача и родитеља када је реч о учешћу родитеља у планирању васпитно-образовног рада, праћењу и документовању развоја детета, као и присуствовању активностима установе. Васпитачи су проценили да је укљученост родитеља у ове активности мања него што је родитељи сами приказују, при чему се као разлози слабијег учешћа наводе недостатак времена, осећај недовољне стручности и нелагодност родитеља да отворено говоре о проблемима са којима се суочавају (Kojić i sar., 2022).

Ови налази указују на то да сарадња породице и предшколске установе не зависи само од постојања формалних могућности за укључивање родитеља, већ и од квалитета односа, поверења и подршке коју родитељи добијају у процесу припреме детета за школу.

На ограничења партнерског односа у процесу транзиције указују и налази Тена и С. Полман-Родер (Then & Pohlmann-Rother, 2024b), који показују да се равноправно партнерство у пракси не остварује у потпуности.

У овом истраживању већина васпитача сопствену перспективу о детету процењује као тачнију од перспективе родитеља, док се родитељи углавном посматрају као особе којима је потребна подршка и саветовање, а не као равноправни партнери у процесу планирања транзиције (Then & Pohlmann-Rother, 2024b). Овакви налази су значајни јер показују да сарадња може постојати на формалном нивоу, али да не мора нужно подразумевати равноправно учешће родитеља у доношењу одлука. Додатно, аутори указују на то да су деца са сметњама у развоју ретко директно укључена у транзиционе састанке, при чему васпитачи такву праксу често оправдавају природом дететових сметњи. То отвара питање у којој мери су транзиционе праксе заиста усмерене на дете као активног учесника процеса (Then & Pohlmann-Rother, 2024b).

Осим односа са породицом, важан аспект сарадње односи се и на повезаност предшколске установе и школе. У појединим контекстима сарадња остаје повремена, неформална или зависна од личне иницијативе родитеља и појединих професионалаца. Додатни проблем представља то што комуникација између предшколске установе и школе није увек двосмерна. Школа може добити основне информације о детету, али без заједничке анализе шта те информације значе за рад, организацију простора, вршњачке односе и подршку у свакодневним школским активностима.

На сличне проблеме указују и резултати М. Николић и сарадника, који као значајне препреке у остваривању транзиције деце са сметњама у развоју из предшколске установе у основну школу издвајају недовољну укљученост и подршку стручних сарадника, пре свега дефектолога, психолога и педагога, неусаглашеност метода рада васпитача и учитеља, као и недовољну заинтересованост школе за претходни развој детета (Nikolić i sar., 2020). Ови резултати указују на то да се тешкоће у транзицији не односе само на појединачне активности припреме детета, већ на шири проблем недовољне координације између предшколског и школског система, ограничене стручне подршке и изостанка континуитета у приступима рада са дететом.

На основу наведеног, квалитет сарадње породице, предшколске установе и школе не зависи само од тога да ли је контакт међу актерима успостављен, већ од тога да ли је сарадња благовремена, континуирана, двосмерна и усмерена на конкретне потребе детета. Када је сарадња формална, краткотрајна или недовољно координисана, она не обезбеђује стварни континуитет подршке. Насупрот томе, партнерска и планска сарадња може значајно допринети сигурнијем преласку детета у школу, бољој припремљености школског окружења и већем поверењу породице у систем подршке.

Размена информација и континуитет подршке

Размена информација између породице, предшколске установе и школе представља важну транзициону праксу, јер омогућава да се подршка детету не прекине у тренутку преласка у ново образовно окружење (Fontil et al., 2019). За децу са сметњама у развоју овај процес има посебан значај, будући да школа пре поласка детета треба да располаже релевантним подацима о дететовим снагама, потребама, начинима комуникације, социјалном функционисању, адаптивним вештинама и стратегијама подр-

шке које су се у предшколском контексту показале као успешне. На тај начин, размена информација не служи само информисању школе, већ представља основу за планирање континуиране и индивидуализоване подршке (Fontil et al., 2020; Then & Pohlmann-Rother, 2024a).

Информације које се преносе током транзиције треба да буду благовремене, конкретне и употребљиве за школску праксу. То значи да није довољно школи доставити само формалну документацију или опште податке о детету, већ је важно да се размене информације које наставницима и стручним сарадницима могу помоћи у свакодневном раду (Azad et al., 2025). Посебно је важно да се уз тешкоће детета истакну и његове снаге, интересовања и претходно стечене вештине, јер такав приступ омогућава да се подршка не заснива искључиво на ограничењима, већ и на потенцијалима детета.

Посебну улогу у овом процесу имају родитељи, јер они могу пружити информације које нису увек видљиве у формалној документацији. Родитељи познају свакодневне реакције детета, начине на које се носи са стресом, ситуације које му олакшавају или отежавају функционисање, као и облике подршке који су применљиви у породичном контексту. Због тога њихово учешће у размени информација треба да буде партнерско, а не сведено на једнократно давање података. Када се информације породице, предшколске установе и стручњака повежу са могућностима и условима школе, већа је вероватноћа да ће подршка бити реалистична, доследна и прилагођена детету.

Иако се размена информација препознаје као један од кључних услова успешне транзиције, у пракси она може бити ограничена, закаснела или недовољно повезана са конкретним планирањем подршке у школи. У истраживању Сандс и Мадан (Sands & Meadan, 2024), спроведеном са родитељима и учитељима деце са сметњама у развоју, као један од значајних изазова у транзицији издвојени су ограничена комуникација и сарадња. Ови налази указују на то да континуитет подршке може бити нарушен када школски тим није благовремено укључен у процес и када размена информација није довољно рана, двосмерна и повезана са конкретним условима у школском окружењу (Sands & Meadan, 2024).

На сличне изазове указују и Радван и Хана (Radwan & Hannah, 2025) у истраживању транзиције деце којој је потребна додатна образовна подршка. Према проценама учитеља, комуникација са претходним установама и организовање међусобних посета су међу најмање заступљеним транзиционим праксама. Ови резултати додатно поткрепљују претходне налазе и

указују на то да континуитет подршке током транзиције може бити нарушен у условима ограничене координације и недовољно развијене размене информација између установа, породице и школског особља.

Азад и сарадници (Azad et al., 2025) показују да је за транзицију деце са поремећајима из спектра аутизма посебно важна комуникација која је рана, честа, персонализована и двосмерна. У њиховом истраживању родитељи и учитељи су као препреке издвојили ограничену, недовољну или негативну комуникацију, као и непотпуну размену осетљивих информација о детету. Наставници су истицали да су им потребни конкретни подаци о дететовом понашању како би могли да планирају одговарајуће стратегије подршке, док су родитељи понекад оклевали да поделе информације о изазовним понашањима, као што су тантруми или агресивне реакције (Azad et al., 2025). Ови налази указују на то да размена информација мора бити заснована на поверењу, јер без отворене и конкретне комуникације школа не може унапред планирати подршку која одговара стварним потребама детета.

Проблем неадекватне размене информација посебно је видљив онда када комуникација формално постоји, али није довољно јасна, потпуна или доступна родитељима. Јелинек-Русо и сарадници (Jellinek-Russo et al., 2025) су у истраживању са мајкама деце са поремећајима из спектра аутизма у САД показали да су школске процедуре и састанци често били праћени техничким језиком који је родитељима отежавао разумевање права, услуга и планиране подршке.

Поред тога, неке породице су истицале да им школа није јасно представила све доступне програме, прилагођавања и могућности учешћа у доношењу одлука, због чега су информације тражиле од других родитеља, терапеута или здравствених радника (Jellinek-Russo et al., 2025). Ови резултати показују да континуитет подршке може бити нарушен не само када информације изостају, већ и када нису саопштене на разумљив и родитељима доступан начин.

На основу наведеног може се закључити да квалитет размене информација не зависи само од тога да ли су подаци достављени школи, већ од тога да ли су благовремени, разумљиви, применљиви и укључени у конкретно планирање подршке. Само онда када се информације преведу у конкретне облике подршке у школском окружењу, оне могу допринети стварном континуитету подршке детету и породици при поласку у школу.

Индивидуализација транзиционих пракси

Иако сва деца пролазе кроз процес прилагођавања на ново образовно окружење, потребе деце са сметњама у развоју могу се значајно разликовати у зависности од врсте тешкоћа, нивоа комуникационих, социјалних, моторичких, сензорних и адаптивних способности, претходних искустава у предшколском окружењу, као и доступне подршке у породици и школи.

Због тога транзиција не може бити организована према јединственом моделу, већ захтева флексибилно планирање усмерено на конкретно дете (Then & Pohlmann-Rother, 2024a).

Значајно је нагласити да индивидуализоване транзиционе праксе треба да полазе од дететових снага, потреба, интересовања и начина функционисања у различитим контекстима.

То подразумева да се пре поласка у школу прикупе релевантне информације о томе шта детету помаже у учењу, комуникацији, социјалној интеракцији и регулисању понашања, али и које ситуације могу изазвати стрес, несигурност или тешкоће у адаптацији (Chen et al., 2020).

Ипак, истраживања показују да индивидуализација, иако препозната као важан услов успешне транзиције, у пракси није увек стабилно и једнако обезбеђена.

Вајлдер и Лилвист (Wilder & Lillvist, 2022) су у истраживању транзиције деце са интелектуалним сметњама показале да подршка није била једнако организована за сву децу. Нека деца су имала персоналног асистента, док друга нису имала јасно одређену особу која им пружа подршку. Код поједине деце проблем је настајао онда када се особље променило, јер су се губиле и стратегије које су до тада биле коришћене.

Такође, није увек било јасно ко је одговоран за планирање и праћење подршке – учитељ, асистент или неко други (Wilder & Lillvist, 2022).

На основу ових резултата можемо закључити да индивидуализација у пракси може бити нестабилна ако зависи од појединачних особа, а не од јасно организованог система подршке

Недовољна индивидуализација може се јавити и онда када транзиционе активности постоје, али остају опште и нису довољно повезане са специфичним потребама детета.

У неким случајевима школе и предшколске установе располажу информацијама о детету, али их не преводе у конкретне облике подршке. У другим случајевима постоји намера да се подршка прилагоди, али ограничени ресурси, недостатак времена, недовољна обученост запослених или нејасна подела одговорности отежавају њену реализацију. Због тога се може десити да транзиционе праксе буду формално присутне, али да не доведу до стварне промене у начину на који се дете подржава у новом школском окружењу (Leif et al., 2025; Wilder & Lillvist, 2022).

На потребу за јаснијим разликовањем општих и индивидуализованих транзиционих пракси указују Леиф и сарадници (Leif et al., 2025) у прегледу подршке деци са развојним сметњама при поласку у школу.

Аутори показују да опште активности, као што су уобичајене посете школи или оријентациони сусрети, нису довољне за сву децу са развојним сметњама, већ је потребно планирати индивидуализоване мере у складу са дететовим потребама. У том смислу, индивидуализација подразумева додатне и прилагођене посете, вршњачку подршку, активности усмерене на социјално укључивање и друге облике подршке који одговарају конкретном детету (Leif et al., 2025).

Ове информације су од значаја јер показују да транзициона подршка може остати недовољна онда када се за децу са сметњама примењују исте, опште активности као и за другу децу.

Индивидуализација је најуспешнија онда када се знања родитеља, искуства предшколске установе и могућности школе повежу у јасан и применљив план подршке.

Препоруке указују на то да транзиција треба да буде прилагођена детету, док пракса понекад остаје на нивоу општих активности које се примењују на сву децу на сличан начин. Због тога квалитет индивидуализације не зависи само од постојања плана, већ од тога да ли су активности конкретне, благовремене, изводљиве и усмерене на активно учешће детета у школском окружењу.

Спремност школског окружења за инклузивну транзицију

Спремност школског окружења за инклузивну транзицију представља важан услов успешног поласка деце са сметњама у развоју у школу.

У литератури се све више наглашава да није довољно само припремати дете за школске захтеве, већ је неопходно да се и школа припреми за пријем детета (Then & Pohlmann-Rother, 2024a).

То подразумева прилагођавање организације рада, простора, наставних очекивања, комуникације и облика подршке у складу са индивидуалним потребама детета.

Спремност школе огледа се и у благовременом упознавању учитеља и стручних сарадника са дететовим потребама, у планирању неопходних прилагођавања, као и у обезбеђивању подршке у учионици, током одмора и у вршњачким интеракцијама (Fontil et al., 2020; Sands & Meadan, 2024).

То значи да школски тим треба да се укључи пре поласка детета у школу, процени сопствене ресурсе и унапред предвиди начине подршке који ће бити потребни у новом окружењу.

Међутим, истраживања указују на то да у пракси спремност школског окружења није увек равномерно заступљена. На то упућује систематски преглед Наска и сарадника (Nuske et al., 2019), у којем су као значајне тешкоће у школским транзицијама ученика са поремећајем из спектра аутизма издвојени недовољно знање школског особља о аутизму, ограничено разумевање индивидуалних потреба ученика, недостатак ресурса и слаба укљученост особља у процес транзиције.

Родитељи у анализираним студијама указивали су на то да деца у новој школи не добијају увек потребна индивидуализована прилагођавања, као и да се предшколско окружење често доживљава као подржавајуће и флексибилније у односу на школско (Nuske et al., 2019).

Стога можемо закључити да се неусклађеност између препорука и праксе може јавити онда када школа нема довољно знања, ресурса и организационе спремности да информације о дететовим потребама претвори у конкретну подршку.

Изазови у припреми школског окружења не односе се само на обезбеђивање ресурса и организационих предуслова за подршку.

Истраживање С. Аткинсон и сарадника (Atkinson et al., 2021) показало је да учитељи имају различита очекивања од деце са Дауновим синдромом и деце без сметњи у развоју при поласку у школу.

У односу на децу без сметњи у развоју, од деце са Дауновим синдромом очекивани су нижи нивои знања и академских постигнућа, док су

виша очекивања била присутна у домену прилагођавања и дететовог односа према поласку у школу и комуникацији са учитељем.

Разлике у очекивањима учитеља упућују на то да начин на који школско особље сагледава развојне могућности и потребе детета може утицати на приступ прихватању детета у ново школско окружење и планирању подршке током транзиције. Због тога се спремност школе за инклузивну транзицију може посматрати и кроз њену способност да различитим групама деце са сметњама у развоју обезбеди подршку која не полази од унапред задатих очекивања, већ од индивидуалних потреба конкретног детета.

На спремност школе за инклузивну транзицију у великој мери утичу знања и компетенције учитеља и наставника који треба да реализују подршку. На то указују Јелинек и сарадници (Jellinek et al., 2023), који су испитивали знања будућих наставника о поремећају из спектра аутизма и транзицији у школско окружење.

Иако су будући наставници препознавали значај транзиционих пракси за децу из спектра аутизма, резултати су показали да имају ограничено знање о овом развојном поремећају, као и о конкретним начинима прилагођавања транзиционих пракси (Jellinek et al., 2023).

Ови налази додатно потврђују да школа не може бити у потпуности спремна за инклузивну транзицију ако наставници немају довољно знања да препознају индивидуалне потребе детета и да опште препоруке преведу у конкретне облике подршке.

Инклузивна транзиција зато подразумева двосмерно прилагођавање, где се дете постепено уводи у школско окружење, али се и школа припрема да одговори на његове потребе.

Квалитет транзиције не зависи само од постојања транзиционих активности, већ од тога да ли школско окружење има капацитет, знање, ресурсе и организациону флексибилност да обезбеди континуирану и индивидуализовану подршку детету и породици.

Закључак

Полазак у школу деце са сметњама у развоју захтева рано, координисано и индивидуализовано планирање подршке. Налази из литературе показују да су кључне транзиционе праксе релативно јасно препознате, али да

се у пракси њихова примена често одвија неуједначено, формално или недовољно повезано са стварним потребама детета и породице.

Посебно се издвајају изазови у области сарадње актера, равноправног укључивања родитеља, функционалне размене информација, континуитета подршке и припремљености школског окружења.

Квалитет транзиције не зависи само од тога да ли су одређене активности реализоване, већ од тога када су започете, ко у њима учествује и да ли воде ка конкретним прилагођавањима у школском окружењу. Због тога се транзиција не може посматрати искључиво као припрема детета за школу, већ као процес у којем се и сама школа припрема за дете.

У том смислу, превазилажење неусклађености између препорука и праксе захтева јасније процедуре, стабилнију сарадњу предшколског и школског система и подршку која је континуирана, применљива и усмерена на индивидуалне потребе детета.

Литература

Azad, G., Eisler, L., Taormina, I., & Herrera, V. (2025). The Transition to Kindergarten for Children on the Autism Spectrum: A Qualitative Study Examining the Perspectives of Caregivers and Teachers on Home-School Collaboration. *Journal of Research in Childhood Education*, 1–26. https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2456613

Atkinson, L., Takriti, R., & Elhoweris, H. (2021). Teachers' perceptions of successful transition to school for children with and without Down syndrome in the UAE and England. *Education 3–13, 49*(7), 860–871. https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1809489

Çetin, M., & Demircan, H. Ö. (2024). Determinants of Turkish Parents' Involvement in Early Childhood Education: The Roles of Role Activity and Self-Efficacy Beliefs for Involvement. *Journal of Comparative Family Studies*, *54*(4), 334–360. https://doi.org/10.3138/jcfs.54.4.03

Chen, N., Miller, S., Milbourn, B., Black, M. H., Fordyce, K., Van Der Watt, G., Alach, T., Masi, A., Frost, G., Tucker, M., Eapen, V., & Girdler, S. (2020). "The big wide world of school": Supporting children on the autism spectrum to successfully transition to primary school: Perspectives from parents and early intervention professionals. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, *8*(1), 91–100. https://doi.org/10.21307/sjcapp-2020-009

Fontil, L., Sladeczek, I. E., Gittens, J., Kubishyn, N., & Habib, K. (2019). From early intervention to elementary school: A survey of transition support practices for children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, *88*, 30–41. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.02.006

Fontil, L., Gittens, J., Beaudoin, E., & Sladeczek, I. E. (2020). Barriers to and Facilitators of Successful Early School Transitions for Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*(6), 1866–1881. https://doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w

Ishikawa, N., Ishizuka, Y., Kano, Y., Iida, J., & Yamamoto, J. (2024). Exploring factors of successful transition to elementary school among children with autism spectrum disorder in Japan: A focus group study. *International Journal of Developmental Disabilities*, *70*(2), 296–305. https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2088222

Jellinek, E., Keller-Margulis, M., Mire, S. S., & Fan, W. (2023). Pre-service Teachers' Perspectives on Transition to Kindergarten Practices for Autistic Children. *Early Childhood Education Journal*, *51*(7), 1205–1214. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01367-6

Jellinek-Russo, E., Keller-Margulis, M., Mire, S. S., Lozano, I., Duran, B., Fein, R. H., Gonzalez, J., & Day, S. X. (2025). The Transition to Kindergarten for Hispanic and Latine Autistic Children: A Focus Group Study with Caregivers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1007/s10803-025-06721-2

Jiang, H., Justice, L., Purtell, K. M., Lin, T.-J., & Logan, J. (2021). Prevalence and prediction of kindergarten-transition difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, *55*, 15–23. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.006

Kang, J., Horn, E. M., & Palmer, S. (2017). Influences of Family Involvement in Kindergarten Transition Activities on Children's Early School Adjustment. *Early Childhood Education Journal*, *45*(6), 789–800. https://doi.org/10.1007/s10643-016-0828-4

Kojić, M., Markov, Z. i Grandić Kojić, S. (2022). Saradnja vaspitača i roditelja dece sa razvojnim smetnjama u periodu tranzicije iz vrtića u školu [Cooperation between preschool teachers and parents of children with developmental disabilities during the transition from kindergarten to school]. *Naša škola, 11*(1). https://doi.org/10.7251/NSK2201093K

Leif, E., Berger, E., Allen, K.-A., Fox, R., Feinberg, A., Chen, L., & Ng, A. (2025). Supporting the transition of children with developmental disabilities into their first year of schooling: A scoping review and recommendations for practice. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–29. https://doi.org/10.1080/20473869.2025.2541231

Marti, M., Merz, E. C., Repka, K. R., Landers, C., Noble, K. G., & Duch, H. (2018). Parent Involvement in the Getting Ready for School Intervention Is Associated With Changes in School Readiness Skills. *Frontiers in Psychology*, *9*, 759. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00759

Nikolić, M., Korać, I., & Lazarević, M. (2020). Transition in the context of inclusive education: Opinions of preschool teachers and professional associates. *Inovacije u nastavi*, *33*(2), 42–55. https://doi.org/10.5937/inovacije2002042N

Nuske, H. J., McGhee Hassrick, E., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., Stahmer, A., Mandell, D. S., Mundy, P., Kasari, C., & Smith, T. (2019). Broken brid-

ges—new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*, *23*(2), 306–325. https://doi.org/10.1177/1362361318754529

Radwan, S., & Hannah, E. F. S. (2025). Supporting students with special educational needs during the transition to kindergarten: Multiple case studies. *Educar, 61*(2), 297–313. https://doi.org/10.5565/rev/educar.2044

Rheinberger, S. J., Staley, B., Nutton, G., & Woodroffe, T. (2025). Inclusive transition to school for children with disability; a scoping review applied to the Australian context. *International Journal of Educational Research Open*, *9*, 100524. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100524

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491–511. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4

Sands, M. M., & Meadan, H. (2022). A Successful Kindergarten Transition for Children with Disabilities: Collaboration Throughout the Process. *Early Childhood Education Journal*, *50*(7), 1133–1141. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01246-6

Sands, M. M., & Meadan, H. (2024). Transition to Kindergarten for Children with Disabilities: Parent and Kindergarten Teacher Perceptions and Experiences. *Topics in Early Childhood Special Education*, *43*(4), 265–277. https://doi.org/10.1177/0271121422114674 8

Soni, A., Reyes Soto, M., & Lynch, P. (2022). A review of the factors affecting children with disabilities successful transition to early childhood care and primary education in sub-Saharan Africa. *Journal of Early Childhood Research*, *20*(1), 59–79. https://doi.org/10.1177/1476718X211035428

Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2023). Transition to formal schooling of children with disabilities: A systematic review. *Educational Research Review*, *38*, 100492. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100492

Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2024a). Adaptivity in the inclusive transition to school. *Frontiers in Education*, *8*, 1304918. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1304918

Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2024b). Parent–Teacher Meetings in the Context of Inclusion: Preschool Teachers and Parents of Children with Disabilities in Counseling Situations. *Early Childhood Education Journal*, *52*(8), 1815–1826. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01521-8

Velisek-Brasko, O. i Peric-Prkosovacki, B. (2017). Osnaživanje pedagoškog kadra za tranziciju dece u inkluzivnom obrazovanju [Empowering education professionals to support children's transition in inclusive education]. *Inovacije u nastavi*, *30*(3), 128–140. https://doi.org/10.5937/inovacije1702128V

Welchons, L. W., & McIntyre, L. L. (2015). The transition to kindergarten for children with and without disabilities: An investigation of parent and teacher concerns and

involvement. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(1), 52–62. https://doi.org/10.1177/0271121414523141

Wilder, J., & Lillvist, A. (2022). Teachers' and parents' meaning making of children's learning in transition from preschool to school for children with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, *37*(2), 340–355. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1889847

Xia, X., Hackett, R. K., & Webster, L. (2020). Chinese Parental Involvement and Children's School Readiness: The Moderating Role of Parenting Style. *Early Education and Development*, *31*(2), 250–268. https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1643439

Sandra Glamočak
University of Novi Sad, Faculty of Medicine
Jovana Uzelac
University of Novi Sad, Faculty of Medicine
Špela Golubović
University of Novi Sad, Faculty of Medicine

BETWEEN RECOMMENDATIONS AND PRACTICE: TRANSITION PRACTICES IN SUPPORTING CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN THE TRANSITION TO SCHOOL

Starting school represents a complex transitional process for children with developmental disabilities and requires planned, coordinated, and individualized support. In the literature, the key transition practices most frequently identified include early planning, collaboration among the family, preschool institution, and school, the exchange of information about the child's needs, as well as activities aimed at preparing the child for the new environment.

Although these recommendations are relatively clearly defined, empirical studies indicate that their implementation in practice is not always consistent, uniform, or sufficiently adapted to the specific needs of children with developmental disabilities. The aim of this paper is to analyze, on the basis of a literature review, the relationship between recommended transition practices and their actual implementation in supporting children with developmental disabilities when starting school. The paper analyzes literature identified in the Scopus, Web of Science, and ERIC databases using combinations of keywords. The findings indicate that the gap between recommendations and practice is most commonly reflected in insufficient collaboration among stakeholders, limited involvement of parents as equal partners, uneven individualization of support, and insufficient readiness of the school environment for inclusive transition. It is concluded that the quality of transition depends not only on the existence of transition practices, but above all on the conditions of their implementation and on the system's capacity to ensure continuous support for the child and the family.

KEYWORDS: *transition to school*, *transition practices*, *children with developmental disabilities*, *school readines.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.275K
УДК 316.644-057.875:37.091.322(497.5)
Прегледни научни чланак
стр. 275–290

The Opinions of Future Classroom Teachers on Homework

Irena Klasnić[*]
University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Croatia
Marina Đuranović[*]
University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Croatia
Goran Lapat[*]
University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Croatia

SUMMARY: Homework is an important didactic phenomenon, but opinions on the quantity, quality, the manner of assigning, and the purpose of homework are mainly diverse and frequently inconsistent. Assigning homework is important for teachers, students, parents, educational experts, and teacher education students. An overview of scientific and professional literature points to a lack of research focused on the future teachers' opinions on homework.

The aim of the research was to examine the opinions of students, future classroom teachers, on homework. The qualitative phenomenological design was applied. The data were collected via a semi-structured interview with a focus group ($N = 5$) comprising teacher education students from the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb. Data collection was implemented face to face, on a convenience sample. A thematic analysis was performed to analyse the obtained answers in order to identify the repetitive patterns and emphasized themes within the transcribed data. The analysis identified several thematic areas, including the perception of the purpose of homework, its influence on students, and dilemmas pertaining to its quantity and the manner of assigning it. The results contribute to a better understanding of future classroom teachers' perceptions of homework and pave the way for reconsidering its didactic role and implications in the teaching practice.

KEYWORDS: *focus group, homework, qualitative research, teacher education students.*

[*] irena.klasnic@ufzg.hr, https://orcid.org/0000-0002-0315-3104
[*] marina.duranovic@kif.unizg.hr, https://orcid.org/0000-0001-7199-5488
[*] goran.lapat@ufzg.hr, https://orcid.org/0000-0002-7548-3145

Introduction

Homework is perceived as an important didactic phenomenon. It is an integral part of school life of many students (Cooper et al., 2006; Fernández-Alonso et al., 2019) all around the world. It is usually assigned to primary school students as it is believed that doing homework increases student achievements (Rønning, 2011). There are numerous definitions of homework, but in this paper, a definition proposed by Cooper will be applied, stating that homework involves "tasks assigned to students by school teachers that are meant to be carried out during non-school hours" (1989, p. 7).

Students, parents, teachers, school principals, and experts in educational policies have different perceptions of homework. Should it be assigned at all or should the time children have after school be devoid of school obligations? Do all students have equal support at home when needing assistance with homework? How many tasks are optimal for students in a specific grade? Can homework have a negative effect on student motivation or their working habits? These are only some of the very frequently posed questions relating to homework. A body of research carried out in the past was mostly focused on homework in general, and did not make a distinction between subjects or subject areas, while recent research has been focused on specific areas, especially mathematics or STEM (see Fan et al., 2017).

Doing homework at home extends the work initiated at school, develops study skills, consolidates learning, helps students prepare for exams, and promotes self-discipline and responsible school behaviour (Tam & Chan, 2010). Ramdass and Zimmerman (2011) point out that, from primary school to faculty, doing homework has a positive impact on self-regulation skills development, as students, in order to complete the assigned tasks, have to inhibit various distractions, motivate themselves to work, use various task-solving strategies, manage their time well, set goals, self-analyse the results of their work, and delay gratification.

Homework is recommended as a supplement which increases primary school students' academic achievements, but it is unclear what is the optimal amount of time students should invest into doing homework on a daily basis in order to achieve the best results (Guo et al., 2024). Studies on the relationship between homework and the time invested in doing homework mainly indicate a positive relationship. However, some studies have identified contradictory results, the reason for which could be variations in the type of homework studied, its frequency, and amount of effort spent on it (Ozyildirim, 2022). In Croatia, the

amount of homework assigned and the time students invest in doing homework is not explicitly prescribed, but as a rule, younger students are assigned less homework than older students. In China, for example, as stated by Guo et al. (2024), first- and second-grade students in primary school are not assigned any homework, while students attending Grades 3 to 6 in primary school are assigned homework which cannot require more than 60 minutes of work per day. In Finland, students spend an average of 30 minutes per day doing homework (Federick, 2020), while in some American schools assigning homework is not allowed (Mae Gambong Luengas and Deloy, 2022). Feedback provided by the teachers who assign homework is extremely important. However, not providing feedback on homework sends a message to students that homework is not important and that is should not be done, while there is a possibility that students will practice and learn some algorithms in a wrong way, misinterpret some information or fail to detect causal relationships between phenomena. Unfortunately, research findings indicate that in higher grades of primary school there is a lower level of the perceived teacher feedback on homework (Núñez et al., 2015).

Analysing the impact of assigning homework on student achievement in the Netherlands, Rønning (2011) found that the obtained difference was greater in the grades in which all students are assigned more homework than in the grades in which nobody is assigned homework. Students from the families with higher socioeconomic status had higher achievement scores because their parents provided them with more support than was the case with students from the families with lower socioeconomic status. In that way, as a result of a different level of parental support, "homework can therefore amplify existing inequalities through complementarities with home inputs" (Rønning, 2011, p. 55). Parental involvement in homework is a widespread practice in all societies, but it should be pointed out that there are contradictory findings on the impact of parental involvement in homework. Various form of parental involvement in doing homework tasks (i.e., asking, helping and checking), involvement in different academic subjects, as well as different cultural contexts have stronger positive (or weaker negative) effects of parental involvement in homework on students' academic performance (Wang & Li, 2024).

"Although many people remain staunchly in favour of homework, a growing number of teachers and parents alike are beginning to question the practice" (Vatterott, 2018, p. 2). Teachers themselves frequently have contradictory opinions on the need of assigning homework, its purpose, frequency, and amount. Teachers' homework policy played a significant role in the homework-achievement relation (Fernández-Alonso et al., 2019). Although teachers' perspective is important,

teacher education students' perspective should not be disregarded, as they will be the ones teaching students in the future and assigning homework. An overview of scientific and professional papers indicates a lack of studies focused on the future teachers' perceptions of homework. Due to this reason precisely, the aim of our study was to examine the perceptions of homework among teacher education students, future classroom teachers.

The aim of the study was to find the answers to the following research questions: (1) What are the previous experiences of participants regarding homework gained while they were students in lower grades of primary school? (2) What are their current opinions on homework? (3) What role will homework have in their future career?

Methodology

Procedure and participants

This study employed a qualitative phenomenological research design. In a phenomenological interview, the interviewers aim to lead the participants towards reconstructing their experiences relating to the research topic (Seidman, 2006). Future classroom teachers have gained personal experiences of doing homework, and have also discussed the topic in several courses at university. That is why it is interesting to examine their opinions on homework, as they will soon, upon completing their studies and finding a job in schools, be able to assign homework to their students.

The study was conducted in April 2026. Data collection was implemented face to face, on a convenience sample. Qualitative studies focus on various perspectives and participants' opinions, and they do not rely on the number of participants (Hancock et al., 2016). The participants were teacher education students from the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb ($N = 5$). The selection criterion was that the participants were students in the third year of study or higher. The participants' demographic data are presented in Table 1.

The data were collected via a semi-structured interview with a focus group. "Focus groups are small structured groups with selected participants in order to explore specific topics, and individuals' views and experiences, through group interaction" (Litosseliti, 2003, p. 1). The interview was recorded, upon granting the consent of all participants. The data were later transcribed for analysis. Before the interview, the participants were informed that the obtained data would be used only for scientific purposes and assured that their identity would not be revealed.

Table 1
Data on study participants

Participant	Gender	Year of study
P1	Female	5th year of teacher education study
P2	Female	5th year of teacher education study
P3	Female	5th year of teacher education study
P4	Female	3rd year of teacher education study
P5	Female	3rd year of teacher education study

Legend: S = student

Data collection and qualitative analysis

For the purpose of the study, a semi-structured interview was designed. Adams (2015) explains that a semi-structured interview is a combination of the closed- and open-ended questions, frequently accompanied by additional "why" or "how" questions. A reasonable maximum time needed to complete such an interview is one hour.

The semi-structured interview lasted 55 minutes. The audio-recordings were transcribed and the qualitative content analysis was performed. Creswell (2003) stated that the most appropriate method for analysing the data obtained in a group interview within a focus group is content analysis. Roller and Lavrakas (2015, p. 232) define qualitative content analysis as "the systematic reduction of content, analysed with special attention to the context in which it was created, to identify themes and extract meaningful interpretations of the data". Accordingly, the obtained results were classified into four themes.

Results

With regard to themes, the data were classified into four themes, of which the first theme is previous experiences of homework, two themes address the current opinions of participants on homework, while the last theme combines the thoughts on their future teaching practice relating to homework.

A further data analysis revealed that there is a great range of responses in two themes, so subthemes were created within these two themes (Table 2). The subthemes provide a clearer picture of the participants' experiences (Lopez & Willis, 2004) and provide a more comprehensive insight into their perspectives.

Table 2
Themes and subthemes

Theme	Subtheme
1. Previous experiences of homework	
2. Current opinions on homework	The purpose of homework
	The necessity of assigning homework
	The quality of the assigned homework
	Inappropriate homework
3. Parental involvement in doing homework	
4. Future teaching practice	Assigning homework in the future
	Challenges

In order to reach an agreement on what homework is, it was explained to the focus group participants before the interview that homework implies all school-related tasks students have after school hours.

Previous experiences of homework

In the initial part of the interview, the participants shared memories of their own school days during the first four grades of primary school and thoughts on how they currently perceive the homework they were assigned back then. In Croatia, students are taught by classroom teachers during the first four grades of primary school.

P1. I don't remember which grade I was in exactly, but our teacher stopped assigning homework on Friday, so we, students, could have a weekend off. Of course, as students, we liked this practice a lot. I am not sure how good it was, not doing homework during the weekend, but we thought it was great at the time.

P2. As far as I can remember, I had a lot of homework to do… I liked some subjects, so I liked doing homework assigned in these subjects as well, but there was simply too much homework assigned in the subjects I did not like and I was not happy about it.

P3. I don't remember the quantity of homework we were assigned, but the worst homework tasks for me were writing essays, poems or learning poems by heart. It was very difficult for me to learn the poems word by word, and I always panicked.

P5. In lower grades, the homework tasks we were assigned were often creative. These were not only maths tasks with numbers, but also those involving drawing and something associated with the work we had done during the class, but a bit more open.

The participants' experiences of homework gained while they were students in lower grades of primary school are diverse and some of them have pointed out the positive memories (e.g., homework-free weekends, creativity), while some remember rote memorisation and huge amounts of homework.

Current opinions on homework

Further on in the interview, aiming to find out what the participants' current opinions on homework are, several subthemes were identified. All participants believe that students should be assigned homework, but feel that its purpose is not only a synthesis of knowledge and practice of the tasks done at school, and point out other, educational benefits of homework.

The purpose of homework

P2: When students learn something in the class, they should revise and practice it at home.

P4: I would say that the purpose of homework is learning how to be responsible, because students should be able to write down what their homework is, do these tasks, and have continuity in their work…

P5: I think that an important reason, among others, is developing work habits.

The necessity of assigning homework

The participants were asked if they felt that assigning homework to students is necessary or that the teaching process could be organized in such a way to allow students to do all tasks at school. They all agreed that, if students go to the extended stay after school and do homework there, they should not be assigned homework to do at home. However, as only some students go to the extended stay (mostly only in the first and second grade of primary school), the participants feel that homework should be assigned. They also expressed doubts regarding who actually does homework – students or their parents.

P3: Well... I would say that homework is necessary. Students develop through homework, learn to write letters and numbers and need time to develop fine motor skills and be able to write neatly.

P2: I also think it is important to assign homework, but in many cases, homework is done by parents instead of children. That is why I sometimes think it may not be necessary.

P4: I am afraid that in many cases parents do homework instead of children, much more frequently now than when we were children. Nowadays, parents are very lenient, but it is not good for children as they will not acquire good values or responsibility. That is cheating.

The quality of the assigned homework

According to the participants, there are differences in the quality of the homework assigned. Therefore, we asked them what they perceive as a well-designed homework task in a specific subject.

P2: Well, I think it should be creative, so students would find it interesting to do it… but, I also think that teachers might not have enough time, considering all their obligations.

P3: I think that teachers could use the textbook and ready-made tasks at first, and then, in order to upgrade the students' knowledge, they could design some creative, textual tasks, problem tasks, etc.

P4: Children should be assigned problem tasks which would encourage them to think and to explore. Or, to ask students to find information in some books themselves, or to search the Internet.

P1: ... And something they could associate with their everyday lives.

P3: But, we should avoid parental involvement, because if the tasks are to numerous or too difficult for children, parents will do everything instead of them.

P5: I think that children like tasks such as treasure hunt in mathematics, or something concrete, such as counting money… because, if the tasks are too abstract, if they need to write a text on something they do not understand or something they find difficult, they will probably give up. Or they would even not start writing…

P2: It should not be too extensive, but creative instead, and motivating for students.

P1: If children solve tasks using a worksheet, the first tasks should be easy so all students could solve them, because it helps them build self-confidence.

Inappropriate homework

Can homework be inappropriate? All participants confirmed that it can, while two participants provided additional explanations on when students might perceive homework as inappropriate:

P5: Some project tasks can be too difficult. When he was in the third grade, my cousin had to make a cardboard guitar, but the guitar needed to have wires… He needed his parents' help both in finding the necessary materials and cutting the cardboard and wires. Parental involvement was great in this case. The child was expected to do everything independently, but was not able to.

P4: I would like to add something about these projects, project tasks. It is implied that parents will help their child. However, from my own personal experience and from my parents' experience, parents often don't have patience for such tasks. It is silly to say, but they get angry with the teacher. Parents feel that, in addition to all the work they have to do, they also have to do a school project. Well, in the end, everything gets done…, but my mother always tells me: "Once you are a teacher, don't assign so much homework to your students!"

The comment given by the student citing her mother's words and recommendation not to assign homework which will require great parental involvement, as well as previously presented comments, are in fact an overview of the parental involvement in homework.

Parental involvement in doing homework

When students start school, they experience for the first time the obligation to do work at home (although in some kindergartens and preschool institutions there is such a practice, it is quite rare and involves smaller tasks).

Parental involvement in doing homework is sometimes necessary and is mostly manifested as providing explanations, correcting mistakes, encouraging children to work or monitoring. It is expected that the child will gradually become more independent and more responsible, and that parental involvement will be less needed or unnecessary.

P5. As far as I am concerned, a parent should only explain the task if the child does not understand what he/she should do, and to explain the way in which the tasks should be solved.

P2: Sometimes they just want to help and then end up doing the entire homework instead of their children!

P1: I would rather have a student coming to school without homework than a parent who has done a student's homework instead. I would know then that the student does not know how to do a certain task and I would help him/her and explain everything at school.

P4: I think that parents have a great role in doing homework, because, if parents let their children know that doing homework is the child's responsibility and something the child should do on his/her own…, it is easier for the child to accept homework. Of course, I believe that the parent of a first-grader should be present and monitor the child while doing homework, and then gradually step away and help the child do homework independently. If necessary, parents can check homework and point to mistakes.

P5: I would like to add, I think that parents can also help students learn how to delay gratification. For example, by telling a child they can go out and play or do what they want after they have finished their homework. By doing so, parents teach children responsibility. However, if a child cannot do something on their own (as was the case with the cardboard guitar) or if homework entails some dangerous elements, parents need to help.

P1: What is the use of homework which is dangerous for children?

P4: I would like to point out a benefit of parents connecting better with their children; it might be the only moment they are "forced" to be with their children… The children will create memories of their joint work and socializing. Maybe my opinion is too emotional…

The participants had very clear opinions on when, how, and why parents should (or should not) be involved in homework. Articulating their opinions has led us to the question of how they will, once they start working as teachers, assign homework.

Future teaching practice

Assigning homework in the future

With regard to the practice of assigning homework once the participants start working as teachers in the future, they exhibited a certain degree of uncertainty and avoided answering the question, shrugging their shoulders. Only one participant shared her opinion.

P5: I don't know, maybe not every day… For example, if we have finished working on a topic and I think the students have understood it, I would not necessarily assign homework. And I would not like them to have homework in all subjects every day…

In order to facilitate the discussion, the participants were asked about their opinions on the idea of not assigning homework on Friday, before the weekend, once they start working as teachers.

P3: Well, I think it is a great idea!

P4: I like the idea!

P3: We want to have a free weekend and to spend it fulfilling our obligations and wishes. I think that children also want to spend their weekends playing and socializing with their parents.

P4: Yes, I would definitely introduce this practice. I like it. I hope they will remember it.

P1: My teachers wanted us to spend weekends with our parents. But I am not sure at this moment… maybe it will be necessary to assign homework over the weekend or holidays, just to avoid students relaxing too much… I will need some time to see how it functions in practice.

The following opinions were expressed about the frequency of assigning homework:

P3: It depends on the teacher's assessment of how much content students have acquired. I think that after a lesson in which new material was covered, students should be assigned homework to understand it better, and that homework might not be necessary after a revision lesson.

P5: Maybe I would assign homework every day if I think it is necessary, but not in all subjects. I would make sure homework is assigned in one subject only and that it focuses on the most important thing they have learnt that day.

According to the participants, there is a need for individualized homework, but they are troubled by some dilemmas, such as the fact that each child is special and that individualised approach should not be applied only in work with students with developmental difficulties.

P5: If a student requires an individualized approach or an adjusted curriculum, homework should be adjusted as well, depending on the developmental difficulty. If all students follow the regular curriculum, then all of them will be assigned the same homework.

P3: I think that this question triggers some other questions as well, as each child is an individual. Some children acquire knowledge better, while others are not so good at it. Yet, we can not have a practice of not assigning homework to a particular student who has acquired the necessary knowledge, and assign it to a student who has not acquired the new knowledge and let him practice a bit… That is not fair.

S4: I think we should pay close attention to a child who, for example, writes very slowly. This child cannot spend four hours doing homework! I think teachers must be able to recognize such children!

Students were not sure whether homework should be graded, but they remembered their own school days and their teachers' practices.

P3: I don't know.

P1: I would keep records.

P3: Honestly, I don't remember our homework being graded!

P4: I think, I hope, that I will not grade homework… make notes about who has done homework and who hasn't, maybe check homework with them, see which task was not clear – this seems like a better option, because I could get feedback on where we stand with the knowledge acquired.

P1: I remember my teacher. She used to make notes on who has done homework and in every lesson two students would read their homework and the others would check theirs. The students who were reading homework were not graded, but she checked whether we understood the material covered… Personally, I like this way and hope I will apply it in my own teaching practice.

A student pointed out the importance of checking students' homework:

P1: Assigning homework and not checking it… does not make sense to me. Homework is my feedback on how well I have explained the new content to students, whether they have acquired it and whether they can move on to the following topic.

Challenges

The following answers were given to the questions regarding potential issues in the future, relating to homework:

P3: Maybe I will not always have an opportunity to check students' homework completely.

P4: What I see as a potential problem ... is creative homework. I would like to assign homework that students will perceive as interesting, but I do not know how to achieve that with future generations.

P5: I am also worried about students not doing their homework. I would probably use formative assessment and then talk about it with the student. If necessary, I would also involve parents. However, I would never use grades as punishment. I would rather try to find a way to solve a problem or identify the reason of the problem; that is, I would like to find out if there is some kind of resistance in the student.

P3: I believe we will understand that over the years and after some time spent teaching; that is, the more work experience we have, the easier it will be for us to determine which students have acquired the necessary knowledge and we will be able to "read" the students.

P4: I am concerned about being able to determine the amount of homework students need, as well as its level of difficulty…

P2: I would like to say that I am afraid I will have problems with parents due to homework. They might start complaining about too much homework, etc. … although I know that it helps students understand the content taught.

PS3: I think that it should be explained to parents why so much homework is assigned because there is definitely the reason behind it!

P4: I would try to determine if it is really the case, and if I have made a mistake and assigned too much homework. In that case, I would reduce the number of tasks because I think we should cooperate with parents. They are not our enemies; as we do everything for the children, we should cooperate throughout the entire process.

In the end of the interview, the participants were asked if they expected that some day when they start working, their thoughts on and actions regarding assigning homework and homework in general might change.

P3: Well, it is possible, because times are changing and we, as teachers, will change as well. Maybe we will perceive some things differently and maybe we will change the way of assigning homework.

P4: I think that I will change in a more positive way and that the change will be good. I hope I will not return to some obsolete methods and apply them, but you never know.

Discussion and conclusion

The data indicated that the participants' memories of lower grades of primary school relating to homework are diverse. Positive or negative experiences might have an impact on their future teaching practice with regard to assigning homework. Oleson and Hora (2014), using the qualitative analysis methods, pointed out that teachers tend to model their teaching practice based on the memories of their teachers' teaching practice, but also rely on a wide range of knowledge and other previous experiences. Accordingly, the experiences gained during the course of study might be of great importance for the pedagogical practice of the future classroom teachers.

With regard to the teacher education students' current perceptions of homework, it is evident that they are thorough in contemplating on the purpose of homework. The participants point out the educational importance of homework and stress its role in teaching responsibility, which provides a holistic overview of the child development. Furthermore, the pedagogical perspective is interwoven in the participants' thoughts on the need for considering the didactic principles of appropriateness, activity, individualised approach, and success for everyone. The students point out that while assigning homework, teachers should make sure to start with easy and to progress to more difficult tasks, from the concrete to the abstract concepts, and that homework should be interesting, engaging and creative. Parents are perceived as potential collaborators and facilitators, but at the same time they express concerns about potentially

inadequate parental involvement manifested in taking over their child's obligations, by doing the entire homework instead of the child, even though the homework assigned is appropriate for the child's age, abilities and capacities.

As expected, the participants are not sure about their own practice of assigning homework once they enter the teaching career. They are aware of the challenges which can transform into potential problems, but it is evident that they are ready to acquire new competencies in order to overcome such obstacles. The participants point out that some pedagogical solutions they have experienced as students might not be applicable nowadays, which indicates that they tend to think critically about their future teaching career.

In conclusion, it seems that the participants tend to develop implicit pedagogy by relying on the personal experiences gained during their own process of education. The discrepancy between the personal experiences and professional beliefs might lead to insecurities in the future career. This indicates a need for a more congruent alignment of experiences with theoretical and scientifically-based contemporary pedagogical knowledge during the study in order to make sure that the future teachers' professional development leads to their efficient teaching practice. A quality design of teacher education study programmes has a key role in the development of competencies required for assigning pedagogically justified and purposeful homework. A systematic integration of the theoretical and practical aspects of this issue into the initial classroom teacher education might lead to perceiving homework as an efficient tool in aiding the students' learning process, instead of perceiving it as a routine. Further studies, preferably longitudinal, might provide a more comprehensive insight into the topic.

References

Adams, W. C. (2015). Conducting Semi-Structured Interviews. In K. E. Newcomer, H. P. Hatry, and J. S. Wholey (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 492–505). Wiley Imprint. https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch19

Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research, 76*(1), 1–62. https://doi.org/10.3102/00346543076001001

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., Xitao Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review, 20*(6), 35–54. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003

Federick, A. (2020). Finland education system. *International Journal of Science and Society, 2*(2), 21–32. https://doi.org/10.54783/ijsoc.v2i2.88

Fernández-Alonso, R., Woitschach, P., Alvarez-Díaz, M., González-López, A., Cuesta, M., & Muñiz, J. (2019). Homework and academic achievement in Latin America: A multilevel approach. *Frontiers in Psychology, 10*, 1–10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00095

Guo, L., Li, J., Xu, Z., Hu, X., Liu, C., Xing, X., Li, X., White, H., & Yang, K. (2024). The relationship between homework time and academic performance among K-12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 20,* e1431. https://doi.org/10.1002/cl2.1431

Hancock, M. E., Amankwaa, L., Revell, M. A., & Mueller, D. (2016). Focus Group Data Saturation: A New Approach to Data Analysis. *The Qualitative Report, 21*(11), 2124–2130. http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss11/13

Litosseliti, L. (2003). *Using Focus Groups in Research*. Bloomsbury Publishing.

Lopez, K. A., & Willis, D. G. (2004). Descriptive versus interpretive phenomenology: their contributions to nursing knowledge. *Qualitative health research, 14*(5), 726–735. https://doi.org/10.1177/1049732304263638

Mae Gambong Luengas, R., & Deloy, E. D. A. (2022). Delving into the perspectives of teachers in no homework policy: A qualitative investigation. *International Journal of Research Publications, 110*(1), 428–456. https://doi.org/10.47119/IJRP1001101102022 3961

Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2015). Teachers' Feedback on Homework, Homework-Related Behaviors, and Academic Achievement. *The Journal of Educational Research, 108*(3), 204–216. https://doi.org/10.1080/00220671.2013.878298

Oleson, A., & Hora, M. T. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education, 68*(1), 29–45. https://doi.org/10.1007/s10734-013-9678-9

Ozyildirim, G. (2022). Time spent on homework and academic achievement: A meta-analysis study related to results of TIMSS. *Psicología Educativa, 28*(1), 13–21. https://doi.org/10.5093/psed2021a30

Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics, 22*, 194–218. https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202

Roller, M. R., & Lavrakas, P. J. (2015). *Applied qualitative research design: A total quality framework approach*. Guilford Press.

Rønning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review, 30*(1), 55–64. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.07.001

Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. Teachers College Press.

Tam, V. C., & Chan, R. M. (2010). Hong Kong Parents' perceptions and experiences of involvement in homework: A family capital and resource management perspective. *Journal of Family and Economic Issues*, *31*(3), 361–370. https://doi.org/10.1007/s10834-010-9202-7

Vatterott, C. (2018). *Rethinking Homework: Best Practices That Support Diverse Needs* (2nd Edition). ASCD.

Wang, Y., & Li, L. M. W. (2024). Relationships between parental involvement in homework and learning outcomes among elementary school students: The moderating role of societal collectivism–individualism. *British Journal of Educational Psychology*, *94*, 881–896. https://doi.org/10.1111/bjep.12692

Ирена Класнић
Универзитет у Загребу, Учитељски факултет, Хрватска
Марина Ђурановић
Универзитет у Загребу, Учитељски факултет, Хрватска
Горан Лапат
Универзитет у Загребу, Учитељски факултет, Хрватска

МИШЉЕЊА БУДУЋИХ УЧИТЕЉА О ДОМАЋЕМ ЗАДАТКУ

Домаћи задатак представља важан дидактички феномен, при чему су ставови о његовој количини, квалитету, начину задавања и сврсисходности разнолики и често неуједначени. Задавање домаћег задатка важно је учитељима, ученицима, родитељима, образовним стручњацима, али и студентима учитељских факултета. Преглед научне и стручне литературе указује на недостатак истраживања усмерених на перцепцију домаћег задатка из перспективе будућих учитеља.

Циљ истраживања био је испитати перспективе студената, будућих учитеља разредне наставе, о домаћем задатку. Примењен је квалитативни феноменолошки приступ. Подаци су прикупљени полуструктурисаним интервјуом у фокус групи (H = 5) студената учитељског студија Универзитета у Загребу, Учитељског факултета. Прикупљање података спроведено је лицем у лице, на пригодном узорку. За анализу добијених одговора коришћена је тематска анализа како би се идентификовали понављајући обрасци и истакнуте теме унутар транскрибованих података. Анализа је идентификовала више тематских подручја, укључујући перцепцију сврхе домаћег задатка, његов утицај на ученике, као и дилеме везане за његову количину и начин задавања. Резултати доприносе бољем разумевању перцепције домаћег задатка међу будућим учитељима, те отварају простор за промишљање његове дидактичке улоге и импликација у наставној пракси.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *домаћи задатак, фокус група, квалитативно истраживање, студенти разредне наставе.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.291T
УДК 159.943.072-053.5(497.5)
Стручни чланак
стр. 291–300

Correlation of motor skills with nutritional status in eight-year-old children

Biljana Trajkovski[*]
University of Rijeka, Faculty of Teacher Education, Croatia
Zvonimir Tomac[*]
University of Osijek, Faculty of Kinesiology, Croatia
Bojan Babin[*]
Univerity of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, Croatia

ABSTRACT: The aim of the study was to determine the level of physical fitness and nutritional status of children aged eight and a half years, and to examine the relationship between morphological indicators and the results of motor fitness tests. The study was conducted on a sample of 54 girls and 60 boys from primary schools in Rijeka, with an average age of eight and a half years. A system of eight variables was applied: three morphological variables (body height, body weight, and body mass index – BMI) and five motor variables (standing long jump, flexed-arm hang, sit-ups in 30 seconds, squats, and plank to failure). Relationships between variables were determined using Pearson's correlation coefficient. The results showed that statistically significant correlations exist between most morphological and motor variables ($p \leq .05$). Differences were observed between boys and girls, indicating the need for different motor content in practice. A negative correlation between body weight and motor fitness was also found. Increased body weight negatively affects children's motor fitness, highlighting the importance of early identification of risk factors and the planning of appropriate physical activity programs to prevent obesity.

KEYWORDS: *children*, *nutritional status*, *motor skills*, *BMI*, *correlation.*

[*] biljana.trajkovski@ufri.uniri.hr, https://orcid.org/0000-0002-0003-6746
[*] zvonimir.tomac@kifos.hr, https://orcid.org/0000-0003-2340-449X
[*] bbabin@ffst.hr, https://orcid.org/0000-0003-1201-7013

Introduction

The early schooling period is a favorable time for stimulating the development of the entire kinanthropological status and the time for increasing the optimal reach of biotic motor knowledge. For this reason, the child's development is best monitored through motor expression. Given that the success of an exercise was also confirmed in laboratory conditions (children who practiced walking had better results than children who did not) (Vasta et al., 2005), it can be argued that regular organized exercise has a positive effect on motor development as early as in preschool-aged children (Živčić et al. 2008, Vukelja at al., 2025). Also, in children of early school age, the trend of declining anthropological characteristics continues as a result of a sedentary lifestyle (Tomac et al., 2020, Vrga et al., 2026). From all of the above, it should be concluded that interventions are needed in the organization and increase of the number of hours of physical education and health education, as well as extracurricular sports activities.

Regular monitoring of kinanthropological characteristics of children is of great importance because continuous monitoring and verification of morphological, motor and functional characteristics enables monitoring of the health status of children (Pejčić et al., 2025).

Based on the insight into kinanthropological characteristics, children with poor motor competencies with regard to age and gender are recognized in time. The importance of cardiorespiratory endurance and muscle strength as key indicators of child and adolescent health is also emphasized (Ortega et al., 2023).

The earliest period in one's life, that is, the period from the first to the third year of life is in experts' opinion (pediatricians, speech therapists, defectologists, pedagogues, psychologists, and kinesiologists) the most important period in a child's life. In other words, in that period, the best foundations can be laid for further development, which should be built on systematically, continuously, and efficiently during the preschool and early school years.

Monitoring the development of morphological, motor, and functional variables and their interrelationships and the usefulness of organized physical exercise for children of early school age builds on the research of preschool-aged children (Hraski & Živčić, 1994; Sindik, 2009; Trajkovski Višić, 2004; Trajkovski 2011) and continues even when children enroll in elementary school (Miš Čak et al., 2020, Babin et al., 2020).

It is known that during this period, missed opportunities to influence the development of the quality and quantity of all knowledge and abilities cannot be compensated in later periods of life, no matter how much development incentives are intensified, both in the family as an autonomous educational environment, and in all forms outside of family education (Pejčić & Malacko, 2005).

Many authors have concluded that success in motor manifestations depends largely on morphological characteristics and that all kinanthropological features are related to each other (Blašković, 1979; Sekulić and Metikoš, 2007; Prskalo and Sporiš, 2016), but the relationships between these two sets of variables were mainly monitored on school children (Kondrič et al., 2002) and child athletes (Malina et al., 2004). However, recently, this has been researched in preschool children as well, whereby it was established that there are correlations and that the length of the legs and the total height have the most influence on the result in tests evolving running or jumping, while body weight is negatively related to strength and positively related to flexibility (Trajkovski et al., 2008). Also, Bala et al. (2009) determined that there is a correlation between two sets of variables, but more significantly in boys who are more physically active. The correlation between morphological and motor variables and the manifestation of aerobic endurance was also established (Pejčić et al., 2012).

This research aimed to determine statistically significant correlations between the system of morphological and motor variables in children aged eight and a half years years to better understand how to organize kinesiological activities for children of that age, that is, how to determine the most rational procedures when diagnosing, planning, and programming kinesiological content.

Materials and Methods

Participants. The sample of participants consisted of 54 female and 60 male elementary school students from the city of Rijeka, with an average age of 8.51 years (SD = 0.66). The research was conducted at the beginning of the 2022/2023 school year, in September and October. All children were healthy during the research and written consent was obtained from the parents for the children to participate in the research.

Variables. The following variables were used to assess the morphological characteristics: longitudinal dimensionality of the skeleton – body height (HEIGHT), body mass and volume – body weight (WEIGHT) from which the body mass index (BMI) was subsequently calculated. Morphological

characteristics were measured using the standard procedure according to the international biological program, and measures that are standardly used in kinanthropometric procedures (Mišigoj-Duraković, 2008).

The following variables were used to assess motor abilities: *mechanism of regulating the intensity and duration of excitation* – standing long jump (JUMP), bent-arm hang (HANG), sit-ups for 15 seconds (SITUP30), squat hold (SQUAT), and PLANK.

Data processing methods. Basic descriptive parameters (arithmetic mean, standard deviation, minimum and maximum score) were calculated in all variables separately by gender.

Pearson's correlation coefficient was used to determine the relationship between the variables. All analyses were calculated with a significance level of $p = 0.05$.

Results. Table 1 shows the basic descriptive parameters of the entire sample.

Table 1
Basic descriptive parameters of the total sample

	Mean	SD	Min	Max
HEIGHT	137.75	6.99	122.00	159.00
WEIGHT	32.38	6.34	21.00	50.00
BMI	17.79	8.80	13.20	101.00
SITUP30	16.46	4.62	3.00	26.00
HANG	15.3	15.08	0.00	70.00
SQUAT	78.17	47.86	10.00	210.00
PLANK	85.00	55.64	9.00	273.00
JUMP	145.00	24.63	75.00	210.00

Note. Mean – arithmetic mean; SD – standard deviation; Min – Minimum; Max – Maximum.

Tables 2 show the results in all variables separately for girls and boys, whereby it is observable that boys fall into the overweight category compared to girls, that they have similar results in the expression of repetitive trunk strength (SITUP30) and explosive leg strength (JUMP), which would mean that girls are stronger than boys because even in the PLANK and SQUAT tests, girls achieve slightly better results than boys. Boys have a better result than girls only in the bent-arm hang test, which was to be expected.

Table 2
Basic descriptive parameters of male and female students

	MeanM	SDM	MeanF	SDMF
HEIGHT	138.46	5.84	136.96	8.07
WEIGHT	33.58	6.11	31.06	6.39
BMI	18.99	11.87	16.45	2.32
SITUP30	16.43	5.01	16.52	4.11
HANG	18.33	17.91	12.14	9.09
SQUAT	73.44	44.70	83.43	51.07
PLANK	78.42	53.87	92.32	57.15
JUMP	147.55	26.05	141.48	22.49

Note. MeanM – arithmetic mean of male students; SDM – standard deviation of male students; MeanF – arithmetic mean of female students; SDF – standard deviation of female students.

Table 3 shows the correlations in the total sample, while Tables 4 and 5 show the results separately by gender.

Table 3
Correlation matrix of the total sample

	1	2	3	4	5	6	7	8
HEIGHT (1)	1.00							
WEIGHT (2)	0.75*	1.00						
BMI (3)	0.22	0.39*	1.00					
SITUP30 (4)	0.09	-0.09	0.14	1.00				
HANG (5)	0.01	-0.18	-0.02	0.48*	1.00			
SQUAT (6)	-0.03	-0.08	0.3*	-0.02	-0.06	1.00		
PLANK (7)	0.02	-0.21	0.02	0.39*	0.49*	-0.06	1.00	
JUMP (8)	-0.29*	-0.46*	-0.21	0.06	0.15	0.16	0.13	1.00

Note. * - statistical significance

Table 4
Correlation matrix of male students

	1	2	3	4	5	6	7	8
HEIGHT (1)	1.00							
WEIGHT (2)	0.66*	1.00						
BMI (3)	0.23	0.42*	1.00					
SITUP30 (4)	-0.09	-0.32*	0.16	1.00				
HANG (5)	-0.01	-0.28	-0.04	0.59*	1.00			
SQUAT (6)	0.10	-0.00	0.33*	0.14	-0.10	1.00		
PLANK (7)	0.20	-0.07	0.07	0.50*	0.57*	-0.10	1.00	
JUMP (8)	-0.18	-0.44*	-0.23	0.19	0.15	0.18	0.08	1.00

Note. * - statistical significance

Table 5
Correlation matrix of female students

	1	2	3	4	5	6	7	8
HEIGHT (1)	1.00							
WEIGHT (2)	0.84*	1.00						
BMI (3)	0.48*	0.88*	1.00					
SITUP30 (4)	0.33	0.25	0.09	1.00				
HANG (5)	-0.06	-0.04	-0.04	0.22	1.00			
SQUAT (6)	-0.22	-0.19	-0.12	-0.36	0.06	1.00		
PLANK (7)	-0.24	-0.43*	-0.51*	0.16	0.27	0.01	1.00	
JUMP (8)	-0.48*	-0.55*	-0.45*	-0.18	0.05	0.11	0.22	1.00

Note. * - statistical significance

Discussion

Analysis of Table 1, which shows the basic descriptive parameters in the entire sample, reveals that the children have an average height of 138 cm, their body weight is 32 kg, while their body mass index is 17.8 kg/m², which indicates that the children are borderline overweight (Cole et al., 2000). It is, therefore, necessary to prevent obesity by including children in daily physical activities.

The results are satisfactory in the test that researched repetitive trunk strength because, based on the results obtained, it is possible to assume that the children could perform 30 sit-ups in one minute. Regarding the test that explores the static arm and shoulder girdle strength (HANG), the children are below average compared to children in the Republic of Croatia from 30 years ago, while in the test that explores the explosive leg strength (JUMP), they achieved average results (Findak et al. 1996). In the test that explored whole-body strength (PLANK), children could hold the position for an average of 85 seconds to failure, while in the wall squat to failure test, which checks the static leg strength (SQUAT), the children could hold the position for 78 seconds, which are satisfactory results.

From the obtained results of correlations of morphological characteristics, the body mass index, and the five variables of muscle strength, it is noticeable that there are statistically significantly negative correlations of body weight and height and explosive strength in the total sample of participants, while the present negative correlation between the body mass index and the same motor ability is not statistically significant. In boys, there are also negative correlations between morphological characteristics and explosive strength, but only the negative correlation between body weight and explosive strength is statistically

significant. In girls, all three morphological variables, explosive strength, and static body strength are statistically negatively correlated, while other correlations are not statistically significant.

The apparently negative correlations of body height and explosive strength in the entire sample are driven by the high negative correlation observed in girls, and it can be concluded that the length of the extremities in this developmental phase during a movement such as the standing long jump represents a coordination problem with a lack of muscle strength that does not follow the development of longitudinal bones.

There are also significant positive correlations of the body mass index and static leg strength (squat hold test) in the entire sample, again, due to the high correlation obtained in boys. Given that the body mass index is calculated as the ratio of height and weight, without insight into the body composition, it is possible that it is not a matter of a significant amount of fat tissue in boys, but a greater share of muscle mass, which is used to express strength. Similar results were obtained by Nikolić, Furjan Mandić, and Kondrič, whereby they determined that a larger amount of fat tissue in the lower extremities causes poorer results in motor tasks that require explosiveness and a quick change of direction of movement, while Pelemmis, Pelemis, Mitrovic and Dzinovic (2014) determined the association of morphological characteristics only with agility. However, different results were obtained by Kondrič, Mišigoj Duraković, and Metikoš (2002) on a sample of children aged 7 and 9 years. They established positive relations between morphological characteristics and dimensions of the excitation intensity regulation mechanism (horizontal jump, medicine throw ball, and grip strength). In the domain of motor skills, positive correlations between static arm and trunk strength and repetitive trunk strength are noticeable, especially in boys.

From the results obtained, we should ensure that our early-school-aged children exercise regularly (every day at school for 45 minutes), that they attend at least three extracurricular or extra-school physical activities for 60 minutes, three times a week, and that they are more physically active in their free time (walking, running, cycling, swimming, hiking) with their peers or with their parents.

Conclusion

The results of this research indicate that a higher body weight causes weaker results in tests assessing muscle strength and power, especially in

relative working conditions when one's own body weight is overcome. This research determined that morphological characteristics can significantly influence the manifestations of motor abilities, their structure, and development. Therefore, it is necessary to organize physical exercise at this age, which will be aimed at optimal motor and morphological development to prevent excessive body weight and obesity, which cause inferior results in motor manifestations.

In conclusion, it can be said that regular physical activity is an important factor in a healthy lifestyle, and its importance comes to the fore in the school environment. Schools provide an ideal place to encourage physical activity for all students, regardless of their physical abilities.

References

Babin, B., Trajkovski, B., & Tomac, Z. (2020). Seks and age differences in the anthropological characteristics of early school-aged children. *Sport Science, 14*(1), 27–32.

Bala, G., Jakić, D., & Katić, R. (2009). Trend of relations between morphological characteristics and motor abilities in preschool children. *Collegium Antropologicum, 33*(2), 373–385.

Blašković, M. (1979). Relacije morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti. [Relations between morphological characteristics and motor skills]. *Kineziologija, 9*(1–2), 51–65.

Cole, T., Bellizzi, M. C., Flegal, K. M., & Dietz, W. H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: International survey. *BMJ, 320*(6), 1240–1243.

Findak, V., Metikoš, D., Mraković, M., & Neljak, B. (1996). *Primjenjena kineziologija u školstvu – NORME* [*Applied Kinesiology in Education – NORMS*]. Hrvatski pedagoško-književni zbor; Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.

Hraski, Ž., & Živčić, K. (1994). *Programski sadržaji tjelesnog odgoja i sporta za djecu predškolske dobi* [*Physical Education and Sports Programmes for Preschool Children*]. International Sport Programs.

Kondrič, M., Mišigoj-Duraković, M., & Metikoš, D. (2002). A contribution to understanding relations between morphological and motor characteristics in 7-and 9 years-old-boys. *Kineziologija, 34*(1), 5–15.

Lohman, T. G. (1987). The use of skinfolds to estimate body fatness on children and youth. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 58*(9), 98–102.

Nikolić, I., Furjan-Mandić, G., & Kondrič, M. (2014). The relationship of morphology and motor abilities to specific table tennis tasks in youngsters. *Collegium Antropologicum, 38*(1), 241–245.

Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation and physical activity*. Human Kinetics.

Miš Čak, P., Trajkovski, B., & Jurjević Jovanović, I. (2020). Analysis of the existing condition and a suggestion for obesity prevention in early school-age children. *Economic Research Magazine*.

Mišigoj-Duraković, M. (2008). *Kinantropologija* [*Kinanthropology*]. Sveučilište u Zagrebu: Kineziološki fakultet.

Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Tomkinson, G. R., Lang, J. J., Silva, G., et al. (2023). FitBack: European fitness monitoring and interpretation system for children and adolescents. British Journal of Sports Medicine, *57*(5), 299–310.

Pejčić, A., & Malacko, J. (2005). The ontogenetic development of morphological characteristics and motor abilitties of boys and girls in early elementary school. *Kinesiologia Slovenica, 2*, 42–55.

Pejčić, A., Trajkovski, B., & Malacko, J. (2012). Relations between the systems of morphological features and motor abilities and their common influence on aerobic capacity amnongs boys of preschool age. In *Contemporary Kinesiology: Proceedings Book*. Kineziološki fakultet Sveučilišta u Splitu.

Pelemiš, V., Pelemiš, M., Mitrović, N., & Džinović, D. (2014). Analysis of differences in morphological and motor status of pupils and their connection with agility. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport, 12*(2), 113–122.

Prskalo, I., Sporiš, I. (2016). *Kineziologija*. Zagreb: Školska knjiga

Sekulić, D., Metikoš, D. (2007). *Uvod u osnovne kineziološke transformacije. Osnove transformacijskih postupaka u kineziologiji* [*An introduction to basic kinesiological transformations. Basics of transformational procedures in kinesiology*]. Sveučilište u Splitu. Fakultet prirodno-matematičkih znanosti i kineziologije. Split.

Sindik, J. (2009). Kineziološki programi u dječjim vrtićima kao sredstvo očuvanja djetetova zdravlja i poticanja razvoja [Kinesiology Programs in Kindergartens as a Means of Preserving Children's Health and Stimulating Development]. *Med ŽJad, 39*(1–2), 19–28.

Tomac, Z., Trajkovski, B., & Babin, B. (2021). Differences in kinantropological characteristics in younger school children with regards to engagement in sports activities. In S. Šalaj & D. Škegro (Eds.), *Proceedings of the 9th International Scientific Conference on Kinesiology* (pp. 453–456).

Trajkovski Višić, B. (2004). *Utjecaj sportskog programa na promjene morfoloških i motoričkih obilježja djece starosne dobi četiri godine* [*The Influence of the Sports Program on Changes in Morphological and Motor Characteristics of Children at the Age of Four Years*]. [Magistarska radnja].

Trajkovski Višić, B., Plavec, D., & Rastovski, D. (2008). Dependency of motor efficience upon the morphological characteristics of four-year old children. In D. Milanović & F. Prot (Eds.), *5th International Scientific Conference on Kinesiology: Kinesiology Research Trends and Applications* (pp. 574–578). Sveučilište u Zagrebu: Kineziološki fakultet.

Trajkovski, B. (2011). *Kinantropometrijska obilježja djece predškolske dobi i njihova povezanost s razinom tjelesne aktivnosti roditelja* [*Kinanthropometric characteristics of preschool children and their connection with the level of physical activity of parents*]. [Doktorska disertacija]. Sveučilište u Zagrebu: Kineziološki fakultet.

Pejčić, A., Trajkovski, B., Tomac, Z. (2025). *Kineziologija u primarnom obrazovanju* [*Kinesiology in Primary Education*]. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Kineziološki fakultet.

Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost* [*Child Psychology: Modern Science*]. Naklada Slap.

Vrga, I., Roca Badrić, L., Badrić, M. (2026). Differences in Physical Fitness Between 10-and 14-Year-Old-Students. *Croatian Journal of Education*, *28*(1), 209–238.

Vukelja, M., Gudelj Šimunović, D., Šalaj, S. (2025). Association between parental physical activity and motor skills in their preschool children. *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine, 14*(1), 45–50.

Živčić, K., Trajkovski Višić, B., & Sentderdi, M. (2008). Changes in some of the motor abilities of preschool children (age four). *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport, 6*(1), 41–50.

Биљана Трајковски
Свеучилиште у Ријеци, Учитељски факултет, Хрватска
Звонимир Томац
Свеучилиште у Осијеку, Кинезиолошки факултет, Хрватска
Бојан Бабин
Свеучилиште у Сплиту, Филозофски факултет, Хрватска

КОРЕЛАЦИЈА МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ СА НУТРИТИВНИМ СТАТУСОМ КОД ОСМОГОДИШЊЕ ДЕЦЕ

Циљ студије био је да се утврди ниво физичке спремности и нутритивног статуса деце узраста од осам и по година, те да се испита однос између морфолошких индикатора и резултата тестова моторичке кондиције. Истраживање је спроведено на узорку од 54 девојчице и 60 дечака из основних школа у Ријеци, просечне старости осам и по година. Примењен је систем од осам варијабли: три морфолошке варијабле (телесна висина, телесна тежина и индекс телесне масе – *BMI*) и пет моторичких варијабли (стојећи скок у даљ, савијене руке, трбушњаци у 30 секунди, чучњеви и издржај – *plank to failure*). Односи између варијабли су одређени коришћењем Пирсоновог коефицијента корелације. Резултати су показали да постоје статистички значајне корелације између већине морфолошких и моторних варијабли ($p \leq ,05$). Уочене су разлике између дечака и девојчица, што указује на потребу за различитим моторичким садржајем у пракси. Пронађена је и негативна корелација између телесне тежине и моторичке кондиције. Повећана телесна тежина негативно утиче на моторичку кондицију деце, што наглашава важност ране идентификације фактора ризика и планирања одговарајућих програма физичке активности за спречавање гојазности.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *деца, нутритивни статус, моторичке способности, BMI, корелација.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.301LD
УДК 37.064.2
Прегледни научни чланак
стр. 301–316

Разредна клима и школска дисциплина

Јелица Липовац Дудаш[*]
Техничка школа „Никола Тесла", Вуковар, Хрватска
Емина Бербић Колар[*]
Свеучилиште Јосипа Јураја Штросмајера,
Факултет за одгојне и образовне знаности, Осијек, Хрватска
Анђелка Булатовић[*]
Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Нови Сад

АПСТРАКТ: Важну улогу у васпитању и образовању ученика има школа, чија успешност зависи од више различитих фактора, а то су: позитивна школска клима, наставници, ученици и родитељи. У циљу унапређења рада школе, наставног процеса, побољшања комуникације између учесника у настави и постизања бољег школског успеха ученика, све више пажње се посвећује позитивној школској и разредној клими. Због тога се у раду систематски и на теоријском нивоу проучавају рецентни научни радови и резултати досадашњих истраживања који се баве питањем васпитања, школе, ученика и наставника, разредне климе, школске дисциплине, разредних правила и казни те неприхватљивог понашања ученика. Резултати досадашњих истраживања показали су да квалитет климе одређују ученици, наставници и родитељи, а клима утиче на понашање и постигнуће сваког појединца. Бољи успех, социјално и емоционално здравље, више самопоштовања и мању склоност ка проблематичном понашању имају ученици и студенти у чијим школама је квалитетнија клима. Уколико се ученици ипак не прилагоде школи и обавезама, јављају се различити проблеми и поремећаји у понашању. Због тога се у литератури истиче потреба за покретањем промена у школи и ван ње и препоручује се да се младима омогући квалитетније провођење слободног времена.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *школа, ученик, наставник, разредна клима, дисциплина, неприхватљиво понашање.*

[*] jelicald@gmail.com, https://orcid.org/0009-0009-0899-6272
[*] eberbic@foozos.hr, https://orcid.org/0000-0002-2688-6220
[*] dragibulatovic@yahoo.com, https://orcid.org/0009-0008-7127-9412

Увод

Важну улогу у васпитању и образовању ученика има школа. Њена успешност зависи од различитих фактора: управљања школом, наставницима, ученицима и родитељима (Đuranović i sar., 2019, str. 183). Резултати рецентних истраживања показују да на позитивну културу и успешност школе значајно утичу педагошке, социјалне и емоционалне компетенције наставника, квалитет партнерских односа између породице и школе која је значајна и за успех ученика. Положај учесника наставног процеса није увек био исти, односно мењао се временом. Ученик је био објекат у настави и пасивни прималац знања, док је данас активан и равноправан учесник у настави. Савремена настава променила је и положај наставника. „Кључно место и пресудну улогу у данашњем васпитно-образовном систему имају управо учитељи као носиоци вредности и промена, али и узор ученицима те је он организатор и координатор наставног процеса и води ученике до циља" (Mlinarević i Tokić Zec, 2023). Сваки наставник има свој начин рада и специфичан однос према ученицима, на основу којег се ствара посебна разредна клима која код ученика изазива осећај задовољства или незадовољства. Проблематика која је обухваћена овим радом тиче се теоријског истраживања дисциплине у разреду и разредне климе. Квалитет климе одређују ученици, учитељи и родитељи, а клима утиче на понашање и постигнуће сваког појединца (Anđić i Vidulin-Orbanić, 2010). Због тога је неопходно да наставник има добру технику вођења разреда и јасно постављена правила, границе и смернице које треба поштовати. Упркос томе, у школи се често сусрећемо с недисциплином и непримереним понашањем ученика. Бројни су узроци оваквом понашању ученика које наставник треба препознати, отклонити и подстакнути ученике на активност (Jurčić, 2012). Ипак, постоје и ученици који показују различите проблеме и поремећаје у понашању. Углавном је реч о одбаченој, запостављеној и контроверзној деци, али постоје и антисоцијална, непријатељска и агресивна понашања ученика (Kadum i sar., 2020, str. 199). На агресивно понашање могу утицати различити фактори: гледање агресивних филмова, агресивне сцене у окружењу, припадност таквој групи и седелачка настава (Bognar i Matijević, 2002). Овакви облици понашања често ескалирају сукобима и насиљем у школама, те је то данас актуелна тема. Наставници су често изложени насиљу у школама од стране ученика, родитеља, колега, директора и осталих запосленика школе, а све је учесталије и вршњачко насиље међу ученицима. Реић Ерцеговац, Колудровић и Бубић (Bubić i sar., 2018) наводе неколико различитих врста вршњачког насиља: физичко и вербално те посредно или релацијско насиље. Ауто-

рке наводе и посебан облик насиља који је све присутнији у данашње време, а то је електроничко (дигитално) насиље, тзв. *cyberbulling*. Истраживање је показало да су друштвене мреже и онлајн насиље све чешћи разлог вршњачких сукоба, па је нужно децу и младе учити ненасилној комуникацији те култури опхођења у свакодневном животу и дигиталној комуникацији (Dabo i Lovrić, 2020).

Успешност школе

Школа има важну улогу у *психосоцијалном и образовном развоју деце* (Vidić, 2022, str. 201). Она није само место на којем се стичу знања, развијају способности, вештине, навике и вредности, већ је то заједница у којој се развијају потребе ученика (Podravec i Strugar, 2021). Успешност школе зависи од различитих фактора, а то су (Đuranović i sar., 2019, str. 183):

1. *Управљање школом*. Предиктори успешности овог фактора су јасна мисија и визија школе, позитивна школска клима, стручни запослени који су спремни да се усавршавају и осавремењују, подстицање позитивних и спречавање негативних облика понашања.

2. *Учитељи*. Показатељи успешности наставника огледају се у начину њиховог односа према позиву и ученицима. Они савесно обављају свој посао, поучавају ученике, развијају њихове потенцијале, пружају повратне информације о раду, успеху и напредовању ученика, подстичу пожељне облике понашања те остварују добру сарадњу с родитељима.

3. *Ученици*, који се подстичу на то да постављају личне циљеве и теже њиховом остварењу, а омогућује им се и преко Већа ученика да управљају школом, развијају осећај лојалности и припадности.

4. *Родитељи* су значајни фактори и савезници у васпитно-образовном процесу.

Кордић и Тадић (Kordić i Tadić, 2024) спровели су истраживање којим су испитали квалитет организационе школске климе у средњим школама у Републици Србији. Резултати истраживања показали су да је позитивна клима неопходна у организацији, како би школе биле ефикасније, јер се односи на нивоу школе пресликавају и на учионице. Аутори такође истичу да ће наставници који су задовољни послом бити спремнији да се посвете својим ученицима и њиховим постигнућима, а да ће тада и ученици више поштовати и ценити своје наставнике. „Одговорност за креирање

такве климе лежи првенствено на директору и његовим менаџерским вештинама" (Kordić i Tadić, 2024, str. 40).

Бруст Немет и Велки (Brust Nemet & Velki, 2016) желеле су утврдити који фактори предвиђају позитивну културу и успешност школе. Резултати истраживања показали су да су емоционалне и педагошке карактеристике наставника важне за позитивнију културу школе. Зато је током едукације наставника потребно развијати њихове педагошке, социјалне и емоционалне компетенције јер оне могу значајно утицати на културу школе (Brust Nemet & Velki, 2016). Такође, велики значај за дететов успех има квалитет партнерских односа између породице и школе. Пресудан фактор у развоју партнерских односа је мотивација родитеља за укљученост у образовање њихове деце те родитељска перцепција квалитета школског кадра. Значајна је партнерска оријентација родитеља и спремност на сарадњу, укључивање, добру и континуирану комуникацију, за разлику од традиционалне, кад су родитељи целокупну одговорност за образовање своје деце препуштали школи (Škutor, 2014). Партнерски однос омогућава родитељима боље упознавање властитог детета те учешће у његовом развоју, а наставницима даје повратну информацију о њиховом раду. Због тога је Кнежевић спровела истраживање којим је желела сазнати који облик односа негују родитељи и разредници, увиђају ли предности партнерства те које су тешкоће за остварење партнерскога односа. Резултати истраживања показују како родитељи и разредници и даље практикују традиционални однос, иако обе групе схватају предности партнерског односа. Разредници сматрају како родитељи не сарађују довољно са школом, а као разлоге за то наводе недостатак времена, лоша искуства, недостатак поверења, уверење да њихово дете нема проблема или сумња да разговор може нешто променити (Knežević, 2019).

Током историјског развоја педагогије и дидактике, у литератури се расправљало да ли је ученик активни или пасивни чинилац наставног процеса. Познато је да је у предавачкој настави ученик био само пасивни прималац знања које преноси наставник. У раду је био неактиван, а све информације које је чуо, требало је да меморише и дословно запамти. Временом је наука напредовала, а самим тим се променио и положај ученика у настави, те је он постао активни учесник у настави (Poljak, 1977). „Савремена настава подстиче ученике на систематско и активно учење, развијање способности посматрања, критичког размишљања, просуђивања и логичког закључивања" (Marin i Zrilić, 2019, str. 390). Важан чинилац наставе је и наставник јер образује и васпитава ученике те подстиче развој њихове личности. Организује наставни процес према циљу и задацима које мора остварити, воде-

ћи рачуна о могућностима и друштвеној средини у којој се ученик развија (Vilotijević, 1999, str. 149). Наставник треба индивидуално да приступа сваком ученику, да израђује посебне и прилагођене поступке, сарађује с родитељима те да делује тимски (Marin i Zrilić, 2019). Радом на међусобним односима, наставник настоји да трансформише неповезану групу ученика у разред који је заједница (Varga, 2015).

Разредна клима и школска дисциплина

У савременој дидактици све већа пажња поклања се разредно-наставној клими, која је резултат односа наставника према ученицима, али и односа ученика према наставницима. Под овим се подразумева и клима која код учесника васпитно-образовног процеса изазива осећај задовољства или незадовољства, а то аутори називају *емоционална клима* (Bognar i Matijević, 2002).

Наставна клима обухвата међусобне односе ученика и учитеља у разреду и утицај школског система (Božić, 2015). У литератури се наводи да квалитет климе одређују ученици, учитељи и родитељи, а да клима утиче на понашање и постигнуће сваког ученика. Резултати истраживања показали су како ученици и студенти у чијим је школама квалитетнија клима „имају боља постигнућа, социоемоционално здравље, више самопоштовање и мању инциденцију проблематичних понашања" (Bubić i Ljubetić, 2015, str. 211).

Божић је истраживала постоје ли разлике у процени стварне и пожељне климе код ученика четвртих, шестих и осмих разреда основне школе. Дошла је до закључка да постоји статистички значајна разлика између стварне и пожељне разредне климе. Ученици четвртих разреда желели би да у разреду влада веће задовољство и повезаност, те да има мање такмичења, тешкоћа и напетости, док ученици шестих разреда желе већу укљученост, ангажованост, повезаност, учитељску подршку, добру организацију и јасна правила. Ученицима осмих разреда потребно је више укључености, ангажованости, међусобне повезаности, учитељске подршке, реда и организације те јаснође правила (Božić, 2015).

За стварање позитивне разредне климе задужен је наставник. „Својим радом он ствара односе с ученицима и утиче на разредну климу" (Božić, 2015, str. 94). Према томе, данашњи наставник треба имати: знања из предмета који предаје, социјалне и професионалне компетенције, вољу за целоживотним учењем, моралне вредности и љубав према послу. „Зато је по-

требно пропитивати вредности учитеља, јер се оне поучавањем (не)свесно преносе на ученике" (Mlinarević i Tokić Zec, 2023, str. 222). Повезаност разредне климе с карактеристикама учитеља и њиховог понашања, испитивала је Влахек (Vlahek, 2016). Резултати су показали да ученици који имају наставнике са више радног стажа осећају веће задовољство и повезаност у разреду те мање напетости и тешкоћа у савладавању наставних садржаја (Vlahek, 2016).

Елементе наставне климе на индивидуалном нивоу, у виду самопроцене ученика, односно њихове перцепције наставне климе, испитивале су Морана Колудровић и Ина Реић Ерцеговац (Koludrović i Reić Ercegovac, 2014). Резултати истраживања показали су да је разредно-наставна клима значајна за све циљне оријентације ученика, што упућује на важност свих фактора разредно-наставне климе, пре свега наставника, који треба да препознају и разумеју различите циљеве које ученике воде у остварењу школских резултата, али и прилагођавање наставе њиховим потребама и интересима (Koludrović i Reić Ercegovac, 2014).

Како би васпитно-образовни процес добро функционисао, а ученици напредовали, треба да буду задовољене различите претпоставке, а једна од њих је и школска дисциплина. Јурчић истиче да се под тим термином не подразумева слепа послушност ученика, него ред који је неопходан да се неометано одвија поучавање и учење (Jurčić, 2012). Ред и интеракција између ученика и наставника успоставља се првенствено добром комуникацијом (Kadum i sar., 2020). „У свакодневној савременој пракси и теорији васпитања и образовања у савременим васпитно-образовним окружењима све се више говори о квалитетном учитељу који има способности успостављања и одржавања позитивних односа са својим ученицима" (Posavec i Vlah, 2019, str. 52).

Шимић Шашић (Šimić Šašić, 2011) истиче да не постоји слагање аутора око дефинисања појма интеракција наставник – ученик јер су различити аутори усмерени на различите аспекте интеракције, односно стилове руковођења. Такође наводи да интеракција између ученика и наставника може бити позитивна и негативна. За позитивну интеракцију карактеристична је висока подршка, изазови и стратегије активног учења, а за негативну интеракцију ниска подршка и изазов, ауторитарни стил руковођења, висока очекивања и негативан став према поучавању. Даље каже да постоји „једна општа наставничка оријентација која одређује понашање наставника у разреду и зависи од његове личности, а коју неки аутори препознају као стил поучавања", а сва ова истраживања указују на повезаност компоненти

интеракције наставник – ученик с исходима учења (Šimić Šašić, 2011, str. 251).

Маркулин каже да у савременим школама превладава демократски стил наставника, с нагласком на индивидуални приступ ученицима. Иако је наставнички стил релативно трајна категорија, може се мењати и развијати усавршавањем и развијањем образовних компетенција (Markulin, 2020).

Према резултатима истраживања Шимић Шашић и Сорић (Sorić i Šimić Šašić, 2010), индивидуалне карактеристике наставника утичу на његово понашање у разреду, а његов начин интеракције с ученицима одраз је његове личности. Ипак, поред наставника, за климу у разреду одговорни су и ученици и њихови међусобни односи. Уколико су односи позитивни, ученици ће сарађивати, дружити се, напредовати и развијати неопходне социјалне вештине. Међутим, ако су односи међу децом лоши, могу се јавити конфликти и непожељни облици понашања (Kadum i sar., 2020).

Резултати истраживања Шимић Шашић и Сорић (Sorić i Šimić Šašić, 2011) указују на то да понашањима ученика у разреду доприносе различите индивидуалне карактеристике ученика, зависно о квалитету интеракције наставник – ученик. На основу тога закључују да „квалитет интеракције наставник-ученик делује индиректно, преко индивидуалних карактеристика ученика, на понашање ученика, што коначно делује на успех" (Sorić i Šimić Šašić, 2011, str. 52).

До сличних резултата дошле су Колудровић, Ратковић и Бајан (Bajan i sar., 2016) које тврде да се наставна клима показала предиктивном у објашњењу школског успеха ученика. Зато наставник у „савременој школи треба непрестано трагати за бољим начинима рада те тражити о томе мишљење својих ученика; треба све мање следити устаљене концепције и све се више критички односити према садашњима" (Pongračić, 2019, str. 91).

Работег Шарић, Шакић и Брајша Жганец (Brajša-Žganec i sar., 2009) испитивале су однос између квалитета школског живота, школског успеха, мотивације и непримерених понашања ученика у школи. Резултати су показали да су ученици углавном задовољни школом. Негативни осећаји ученика према школи у знатној мери повезани су с квалитетом школског живота на које школа може утицати. Ученици који су усмеренији према учењу и сматрају га забавним задовољнији су школом. Значајан индикатор је и ученичка перцепција релевантности школовања за њихову будућност. Ученици који чешће изостају из школе сматрају да је она мање важна за њихо-

ву будућност и имају више негативних осећаја према школи, у односу на ученике који су дисциплиновани и који учење доживљавају као изазов.

Један од основних фактора разредно–наставне климе ученика основне школе је и њихова оптерећеност наставом. Истраживањем које је спровео Јурчић (Jurčić, 2006) желео се испитати субјективни доживљај ученика о њиховом оптерећењу наставом. Утврђено је да постоје разлике према типу школа, односно да је оптерећеност већа за ученике приградских него градских школа, да је оптерећење веће дечацима него девојчицама те да су оптерећенији ученици шестих разреда од ученика осмих разреда.

Мојс и Рејнолдс (Muijs & Reynolds) истичу да значајна истраживања спроведена 70-их и 80-их година у Европи и свету указују на то да је клима једна од најзначајнијих компоненти предиктора школског успеха ученика у основним школама (nav. prema: Anđić i sar., 2010, str. 68). На социјалну климу утичу и односи сарадње, компетенције похвале и такмичења (Bognar i Matijević, 2002).

Неприхватљиво понашање ученика у школи

У ранијим периодима, односи између одраслих и деце грађени су на очекивању да деца морају поштовати одрасле и страховати од њих (Jensen & Juul, 2021). Проблем недисциплинованог и непримереног понашања углавном се решавао физичким кажњавањем ученика, с циљем да се искорене незнање и леност, а да се градиво што брже и успешније памти и савладава. Савремена педагогија не допушта овакав приступ ученицима, већ сматра да је потребно уводити „хуманистичке васпитне поступке који прихватају дете и његове одабире, а наглашавају дететову одговорност" (Munjiza i Tauš, 2006, стр. 70). Због тога је неопходно да наставник има добру технику вођења разреда и јасно постављена правила, границе и смернице које треба поштовати. Упркос томе, у школи се често сусрећемо с недисциплином и непримереним понашањем ученика.

Бројни су узроци оваквом понашању ученика: проблеми с учењем, неразумевање градива које наставник предаје, умор, досада, непријатност, бунт против изречене казне или претње наставника и слично. Важно је да наставник препозна узрок проблема и подстакне ученике на активност (Jurčić, 2012). Ипак, постоје и ученици који се не успевају прилагодити школи, разреду и обавезама па показују различите проблеме и поремећаје у понашању. Углавном је реч о три групе деце која имају проблеме с вршњацима,

а то су *одбачена, запостављена и контроверзна деца*. Међутим, *негативни односи у разреду најчешће се повезују с антисоцијалним, непријатељским и агресивним понашањем ученика* (Kadum i sar., 2020, str. 199). На агресивно понашање могу утицати различити фактори: гледање агресивних филмова, агресивне сцене у окружењу, припадност таквој групи, седелачка настава (Bognar i Matijević, 2002).

Иако је насиље у школама данас актуелна тема, занемарено је питање наставника који се суочавају с разним облицима насиља и мобинга од стране ученика, родитеља, колега, директора и осталих запосленика школе (Debak & Müller, 2021). Управо због тога су ове ауторке спровеле истраживање чији резултати показују да је више од 50% наставника доживело насиље у школи, а најприсутнији је вербални облик насиља. Такође, показало се да девојчице мање користе вербалну агресију од дечака, осим када је реч о препирању и викању.

Резултати истраживања говоре да деца и млади често имитирају медијске садржаје који су засићени непримереним и вулгарним речима те вербалним насиљем. Ауторке су дошле до резултата да нема статистички значајне разлике у доживљеном насиљу између наставника запослених у основним и средњим школама. Најчешће су та искуства повезана с вербалним насиљем, претњама, а мањи број наставника сусрео се с емоционалним и физичким насиљем. Наставници су истакли да претње најчешће добијају од стране родитеља и то због неслагања са закључном оценом њиховог детета. Наставници се, такође, сусрећу и са ширењем лажних гласина о њима од стране ученика и родитеља.

Резултати спроведеног истраживања указују на неопходност покретања промена у школи и ван ње. Ауторке наглашавају да је неопходно престати с омаловажавањем наставничке и учитељске професије те оспоравањем њиховог ауторитета јер им се на тај начин руши углед, достојанство и професионални статус, што је такође, истичу, вид насиља (Debak & Müller, 2021).

Важно је усмерити ученике да што квалитетније проводе слободно време и да им се ограничи приступ медијима и непримереним садржајима. Милиша истиче да се сви облици негативног понашања из медија преносе на стварни живот, што значи да се константном изложеношћу насилним садржајима у медијима повећава и праг толеранције према таквим садржајима, губи се емпатија и расте склоност ка насилном решавању сукоба у свакодневном животу (Miliša, 2021, str. 222).

У школама је све учесталије и вршњачко насиље међу ученицима. Реић Ерцеговац, Колудровић, и Бубић (Bubić i sar., 2018) наводе неколико различитих врста вршњачког насиља: физичко (ударање, гурање, чупање) и вербално (ругање, називање погрдним именима, вређање, добацивање) те посредно или релацијско насиље чија је сврха да науди другима нарушавајући им углед или односе с вршњацима изоловањем, манипулисањем, оговарањем и сл.

Ауторке наводе и посебан облик насиља који је све присутнији у данашње време, а то је електроничко (дигитално) насиље, тзв. *cyberbulling*, који се појавио паралелно с новим технологијама. Из тих разлога су оне испитивале улогу разредно-наставне климе и осећаја безбедности у школи у процени доживљеног насиља.

Резултати истраживања показали су да ученици најчешће доживљавају оговарање, викање и вређање од стране вршњака, а ређе су изложени електроничком насиљу и чупању. Насиље чешће доживљавају ученици него ученице, те је њихов осећај безбедности у школи знатно нижи. Процена свих елемената разредне климе и безбедности у школи опада с узрастом ученика па су ове вредности најниже код најстаријих ученика (Reić Ercegovac i sar., 2018).

Већину проблема који се јављају међу ученицима они решавају самостално или уз помоћ наставника. Међутим, уколико сукоби ескалирају, тражи се помоћ стручне службе школе. Истраживање које су провели Дабо и Ловрић показало је да стручни сарадници имају значајну улогу у процесу решавања конфликата између ученика, иако им се они не обраћају често за помоћ. Истраживачи закључују како је изузетно важно укључивати ученике у медијацију и едуковати их о интерперсоналним комуникацијским вештинама, с циљем јачања различитих вештина (Dabo i Lovrić, 2020).

Такође, истраживање је показало да су друштвене мреже и онлајн насиље све чешћи разлог вршњачких сукоба, па је неопходно децу и младе учити ненасилној комуникацији те култури опхођења у свакодневном животу и дигиталној комуникацији (Dabo i Lovrić, 2020). Децу и младе је важно оспособити за квалитетно провођење слободног времена те их кроз медијско васпитање, које препоручује и Милиша, упутити на селективан приступ медијским садржајима.

У литератури се наглашава потреба за увођењем превентивних програма који би требало да буду „саставни део програма школе и локалне заједнице и темељити се на сарадњи између родитеља, ученика, наставни-

ка, различитих клубова, удружења и група, који би могли помоћи у превенцији насиља" (Debak & Müller, 2021, str. 337–338). До таквог закључка дошла је и Јовановић (Jovanović, 2019), која указује на значај превенције вршњачких конфликата и истиче да „повезивање ученика кроз активизам и вршњачку медијацију доприноси њиховом социоемоционалном развоју.

Школа треба да развија социоемоционалне компетенције ученика омогућавајући адекватне васпитне програме: вршњачке медијације, ненасилног решавања сукоба, слободних и ванаставних активности ученика, сарадње са ужом и широм заједницом и осталих" (Jovanović, 2019, стр. 73).

Сличан став има и Милиша, који указује на значај превентивних програма, а не програма рехабилитације и ресоцијализације, које назива *ватрогасним мерама* (Miliša, 2021, str. 176).

Уз све наведено, врло је важно подстицати „професионални развој наставника и осталих запосленика школе у подручју одржавања колегијалних односа и позитивне школске климе" (Debak & Müller, 2021, 337–338).

Закључак

У савременој се школи све већа пажња поклања школској и разредној клими јер она има важну улогу у учењу, поучавању те школском успеху ученика у школи. Аутори разредну климу дефинишу као збир заједничког школског живота, међуделовања и рада сваког ученика у одељењу, разредника, осталих наставника и родитеља.

Ипак, у литератури се наводи да су за стварање позитивне климе најодговорнији наставници и ученици. Изузетно је важан однос наставника према ученицима, стил руковођења, његове индивидуалне карактеристике и личност, али и индивидуалне карактеристике ученика и њихови међусобни односи. Резултати истраживања су показали да је разредна клима значајна за ученике и наставнике, да су за дисциплину у разреду важни односи између наставника и ученика, квалитет интеракције наставник – ученик, јасно дефинисана и постављена правила, сарадња и пријатељско расположење, оптерећеност ученика наставом, односи међу ученицима, њихова спремност за сарадњу, емпатију, међусобно охрабривање и подржавање. Уколико се ученици, ипак, не прилагоде школи и обавезама, јављају се различити проблеми и поремећаји у понашању. Ученици се често понашају агресивно и насилно над својим вршњацима или над наставницима. Резултати истраживања су указали на неопходност покретања промена у школи и ван ње. У том смислу препоручује се да је неопходно омогућити младима што квали-

тетније провођење слободног времена, те им ограничити приступ медијима и непримереним садржајима јер се они преносе на стварни живот ученика. Такође се истиче да је важно децу и младе оспособити за квалитетно провођење слободнога времена, те их кроз медијско васпитање упутити на селективан приступ медијским садржајима.

Наглашава се и потреба за увођењем превентивних програма који би требало да буду саставни део програма школе и локалне заједнице и да се заснивају на сарадњи између родитеља, ученика, наставника, различитих клубова, удружења и група, који би могли помоћи у превенцији насиља.

Уз све наведено, врло је важно подстицати професионални развој наставника и осталих запосленика школе у подручју одржавања колегијалних односа и позитивне школске климе (Debak & Müller, 2021, str. 337–338).

Литература

Anđić, D., Pejić Papak, P. i Vidulin-Orbanić, S. (2010). Stavovi studenata i učitelja o razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi [Students' and teachers' views on classroom atmosphere as an indicator of elementary school teaching quailty]. *Pedagogijska istraživanja*, *7*(1), 67–81. https://hrcak.srce.hr/118368

Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika* [*Didactics*]. Školska knjiga.

Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi [Actual and Desirable Class Atmosphere in Primary Schools]. *Život i škola*, *61*(1), 93–100. https://hrcak.srce.hr/152311

Brust Nemet, M. i Velki, T. (2016). Socijalne, emocionalne i pedagoške kompetencije nastavnika kao prediktori različitih aspekata kulture škole [The social, emotional and educational competences of teachers as predictors of various aspects of the school culture]. *Croatian Journal of Education*, *18*(4), 1087–1119. https://doi.org/10.Ж 15516/cje.v18i4.2006

Dabo, K. i Lovrić, R. (2020). Rješavanje konflikata kao poduzetnička kompetencija: osvrt na srednjoškolsku populaciju i ulogu stručnih suradnika [Conflict resolution as an entrepreneurial competence: a review of the secondary school population and the role of professional associates]. *Obrazovanje za poduzetništvo – E4E*, *10*(2), 7–20. https://doi.org/10.38190/ope.10.2.2

Jovanović, A. S. (2019). Školska klima i prevencija vršnjačkih konflikata [School climate and the prevention of peer conflicts]. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice*, *21*, 61–76. https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=2560-550X1921061X

Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja* [Pedagogical Competencies of the Contemporary Teacher]. RECEDO d.o.o.

Juričić, M. (2006). Učenikovo opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje [The school workload of students – from the classroom factor and the teaching

atmosphere to factors of satisfaction with the school]. *Odgojne znanosti, 8*(2 (12)), 329–346. https://hrcak.srce.hr/21065

Juul, J., & Jensen, H. (2021). *Od poslušnosti do odgovornosti* [*From Obedience to Responsibility*]. Harfa.

Kadum, S., Šuvar, V. i Tomić, R. (2020). *Školska pedagogija* [*School Pedagogy*]. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Knežević, M. (2019). Stavovi roditelja i razrednika o oblicima, učincima i teškoćama partnerskih odnosa između obitelji i škole [Parents' and Homeroom Teachers' Perceptions of the Forms, Effects, and Challenges of Partnerships Between Families and Schools]. *Život i škola*, *65*(1–2), 143–157. https://doi.org/10.32903/zs.65.1-2.11

Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2014). Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika [The Role of Classroom Environment in Students' Goal Orientations]. *Društvena istraživanja*, *23*(2), 283–302. https://doi.org/10.5559/di.23.2.04

Koludrović, M., Ratković, A. i Bajan, N. (2016). Odnos razredno-nastavnog ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog postignuća učenika petih i osmih razreda osnovne škole [The relationship between classroom environment, self-efficacy, emotional competence and the school achievement of fifth and eighth-grade students]. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, *6–7*, 247–284. https://hrcak.srce.hr/154605

Ljubetić, M. i Bubić, A. (2015). Kvalitetno ozračje – preduvjet kvalitetnog studiranja (studentska perspektiva) [Positive academic climate: a prerequisite of successful education (student perspective)]. *Školski vjesnik*, *64*(2), 209–226. https://hrcak.srce.hr/148985

Markulin, D. (2020). Umijeće nastavnika u poticanju uspješne nastavne klime [The teacher's skill in fostering a successful teaching climate]. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, *4*(4), 45–60. https://hrcak.srce.hr/251667

Miliša, Z. (2021). *Oduprimo se demonopedagogiji današnjice* [*Let's oppose the demonopedagogy of the modern age*]. Benedikta.

Miljković, D., Đuranović M. i Vidić T. (2019). *Odgoj i obrazovanje – iz teorije u praksu* [*Education and Upbringing – From Theory to Practice*]. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Müller, M., & Debak, D. (2021). Zastupljenost nasilja nad nastavnicima: Primjer istraživanja u Republici Hrvatskoj [The Prevalence of Violence Against Teachers]. *Obnovljeni Život*, *76*(3), 327–339. https://doi.org/10.31337/oz.76.3.3

Poljak, V. (1977). *Nastavni sistemi* [*Instructional Systems*]. Pedagoško-književni zbor.

Pongračić, L. (2019). Analiza poželjnih kompetencija za uspješno upravljanje razredom [Analysis of wanted competences and features for successful class managing]. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, *3*(3), 87–97. https://hrcak.srce.hr/234849

Posavec, L. i Vlah, N. (2019). Odnos učitelj – učenik [Teacher – student relationship]. *Napredak*, *160*(1–2), 51–64. https://hrcak.srce.hr/224380

Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika [Quality of Life in Primary School: Its Relationship with Students' Academic Achievement, Motivation, and Behavior]. *Društvena istraživanja*, *18*(4–5 (102–103)), 697–716. https://hrcak.srce.hr/42593

Reić Ercegovac, I., Koludrović, M. i Bubić, A. (2018). Percipirana sigurnost u školi i razredno-nastavno ozračje kao prediktori doživljavanja nasilnih ponašanja [Perceived security in school and classroom climate as predictors of experiencing violent behaviour]. *Napredak*, *159*(1–2), 31–52. https://hrcak.srce.hr/202774

Strugar, V. i Podravec, D. (2021). *Kultura škole i primjeri dobre prakse* [School Culture and Examples of Good Practice]. Općina Virje.

Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje [Teacher-student Interaction: Theories and Measurement]. *Psihologijske teme*, *20*(2), 233–260. https://hrcak.srce.hr/74207

Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima? [Do Personal Characteristics of Teachers Contribute to the Type of Interaction They Have with Their Students?]. *Društvena istraživanja*, *19*(6 (110)), 973–994. https://hrcak.srce.hr/62621

Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnik-učenik: povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom [Teacher-Student Quality of Interaction: Relationship with Components of Self-Regulated Learning, Examination Anxiety And School Achievement]. *Suvremena psihologija*, *14*(1), 35–54. https://hrcak.srce.hr/83107

Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha [School and Family Partnership – Foundation of Children's Success]. *Napredak*, *154*(3), 209–222. https://hrcak.srce.hr/138844

Tadić, V. M., & Kordić, B. J. (2024). Organizaciona školska klima u gradskim srednjim školama iz perspektive nastavnika [Organizational school climate in city high schools from the perspective of teachers]. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice*, *26*, 31–46. https://doi.org/10.5937/ZRPFU2426031T

Tauš, J. i Munjiza, E. (2006). Represivne i permisivne mjere u odgoju djece mlađe školske dobi [Repressive and Permissive Measures in Educating Young Learners]. *Život i škola*, *52*(15–16), 69–78. https://hrcak.srce.hr/25029

Tokić Zec, R. i Mlinarević, V. (2023). Profesionalni identitet i vrijednosti učitelja u kulturi škole [The Professional Identity and Values of Teachers in School Culture]. *Obnovljeni Život*, *78*(2), 221–230. https://doi.org/10.31337/oz.78.2.6

Varga, R. (2015). Razvoj učeničkih socijalnih kompetencija nastavom u okviru pedagogije odnosa [Pedagogy of relation as a framework for the development of students' social competences in classroom]. *Pedagogijska istraživanja*, *12*(1–2), 87–101. https://hrcak.srce.hr/178847

Vidić, T. (2022). Kako i zašto mjeriti zadovoljstvo učenika školom [How and Why to Measure Students' School Satisfaction]. *Napredak*, *163*(1–2), 201–218. https://hrcak.srce.hr/279092

Vilotijević, M. (1999). *Didaktika. Predmet didaktike* [*Didactics. The Subject Matter of Didactics*]. Naučna knjiga, Učiteljski fakultet.

Vlahek, I. (2016). Razredno-nastavno ozračje i radno iskustvo učitelja [Classroom Atmosphere and Work Experience of Teachers]. *Život i škola*, *62*(2), 119–130. https://hrcak.srce.hr/179031

Jelica Lipovac Dudaš
Technical School "Nikola Tesla", Vukovar, Croatia
Emina Berbić Kolar
Josip Juraj Strossmayer University, Faculty of Education, Osijek, Croatia
Anđelka Bulatović
Preschool Teachers Training College in Novi Sad

CLASSROOM CLIMATE AND SCHOOL DISCIPLINE

The school plays a vital role in the education and upbringing of students, and its success depends on several different factors: a positive school climate, teachers, students, and parents. In order to enhance school performance, improve the teaching process, facilitate communication among classroom participants, and achieve better academic results, increasing attention is being paid to a positive school and classroom climate. For this reason, this paper systematically and at a theoretical level examines recent scientific papers and the results of previous research dealing with the issues of education, schools, students and teachers, classroom climate, school discipline, classroom rules and punishments, and unacceptable student behaviour. The results of previous research have shown that the quality of the climate is determined by students, teachers, and parents, and that the climate influences the behaviour and achievement of each individual. Students who attend schools with a higher quality of climate demonstrate better academic success, improved social and emotional health, higher self-esteem, and a lower tendency toward problematic behaviour. However, if students fail to adapt to the school environment and its obligations, various behavioural problems and disorders emerge. Consequently, the literature emphasizes the need to initiate changes both within and outside the school, recommending that young people be provided with higher-quality ways to spend their leisure time.

KEYWORDS: *school*, *student*, *teacher*, *classroom climate*, *discipline*, *unacceptable behaviour*.

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.317N
УДК 37.091.39:004.8
Прегледни научни чланак
стр. 317–340

Знања и ставови будућих учитеља и васпитача о активном слушању

Наташа Николић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Јелена Круљ[*]
Универзитет у Приштини са привременим седиштем
у Косовској Митровици, Учитељски факултет у Лепосавићу

АПСТРАКТ: Активно слушање представља једну од значајних комуникационих компетенција наставника и васпитача и важан предуслов за изградњу партнерских односа са децом и родитељима. Циљ овог истраживања био је да се испита у којој мери будући учитељи и васпитачи познају концепт активног слушања, како процењују његов значај у васпитно-образовном раду и да ли постоје разлике у односу на фазу студија. Истраживање је спроведено на узорку од 312 студената студијских програма за образовање учитеља и васпитача. Подаци су прикупљени упитником који је обухватио препознавање дефиниције и елемената активног слушања, као и скалу ставова. За анализу су коришћени дескриптивна статистика, χ^2-тест и t-тест. Резултати показују да студенти у великој мери препознају значај активног слушања, али да познавање његове суштине и појединих техника није уједначено. Студенти више фазе студија нису показали уједначено боље познавање активног слушања у односу на студенте ниже фазе, али су позитивније процењивали поједине аспекте његовог значаја, посебно у контексту сарадње са родитељима. Налази указују на потребу да се током иницијалног образовања већа пажња посвети практичном развоју вештина активног слушања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *емпатично слушање, иницијално образовање наставника, комуникационе компетенције, педагошка комуникација*.

[*] natasa.nikolic0604@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-7756-1282
[*] jelena.krulj@pr.ac.rs, https://orcid.org/0000-0003-2215-8004

Увод

Савремена педагогија посебно наглашава интерсубјективне процесе који омогућавају разумевање односа у педагошкој комуникацији, те своја теоријска полазишта усмерава на интерперсонални ниво васпитне делатности и интеракцију (Buljubašić Kuzmanović, 2012). Како истичу Радуловић и Митровић (Radulović i Mitrović, 2015) од традиционално засноване педагошке комуникације у којој је наставник[1] пошиљалац поруке, а ученик прималац ишло се ка интерактивним облицима педагошке комуникације у настави (али и ван наставе) у којој ученик, поред улоге примаоца, преузима и улогу пошиљаоца поруке. У складу са оваквим разумевањем педагошке комуникације, посебно место заузима активно слушање, које се у литератури препознаје као једна од кључних комуникационих компетенција наставника и васпитача и важан предуслов развоја емпатичке и партнерске педагошке комуникације (Andevski, 2008; Jurčić, 2014). Активно слушање представља темељ за изградњу позитивних односа и унапређење образовног процеса, доносећи бројне користи ученицима и наставницима (Kourmousi, 2017) као и унапређивању сарадње наставника са родитељима ученика/деце (Lasky, 2000). Оно доприноси јачању међусобног поверења и емоционалном благостању свих учесника васпитно-образовног процеса (Lloyd et al., 2015, prema: Kourmousi, 2017). Управо на овим полазиштима развијен је концепт „педагогије слушања" (Pedagogy of Listening), који Риналди (Rinaldi, 2006, prema: Varga & Somolanji Tokić, 2015) описује као педагошки приступ у чијем је средишту дете као компетентан, активан и равноправан учесник васпитно-образовног процеса.

Савремена истраживања показују да је могуће мењати комуникационе обрасце будућих наставника и унапређивати њихове вештине активног слушања кроз различите образовне интервенције (Huerta-Wong & Schoech, 2010; McNaughton et al., 2008). Имајући у виду значај иницијалног образовања за развој професионалних компетенција будућих учитеља и васпитача, сматрали смо важним да испитамо у којој мери студенти познају концепт активног слушања и препознају његов значај за васпитно-образовни рад. Добијени резултати могу допринети бољем разумевању потреба будућих практичара и послужити као смернице за даље унапређивање студијских

[1] У овом раду појам *наставник* често има шире значење, обухватајући како наставнике тако и васпитаче.

програма кроз веће укључивање садржаја усмерених на развој комуникационих компетенција и вештина активног слушања.

Активно слушање – појмовно одређење и историјски контекст

Слушање представља сложену активност и једну од најважнијих активности у међуљудској комуникацији. Међународна асоцијација за слушање дефинише овај феномен као процес примања порука, конструисања значења и одговарања на изговорене или невербалне сигнале (Bond, 2012), што имплицира да слушање у себи интегрише когнитивне, афективне и бихејвиоралне компоненте (Gearhart & Bodie, 2011).

У литератури се издваја фундаментална дихотомија на пасивно и активно слушање. Док пасивно слушање карактерише непрекидање саговорника, потпуно одсуство вербалне и невербалне повратне информације као и дубљег мисаоног ангажовања, што онемогућава праву интеракцију и двосмерну комуникацију (Gordon, 1996; Jindra et al., 2010), активно слушање подразумева свестан мен-тални напор да се разуме друга особа и когнитивни ангажман (Tustonja et al., 2024).

Иако је термин „активно слушање" формално увео Томас Гордон (Gordon, 1975, prema: Weger et al., 2010), описујући скуп вербалних и невербалних вештина неопходних за ефикасну комуникацију родитеља и детета, корени овог концепта везују се за Роџерсову концептуализацију емпатичког слушања као услова хуманизације интерперсоналних односа (Rogers, 1951, prema: Topornycky & Golparian, 2016). Роџерс је емпатичко слушање формулисао као психотерапијску технику којом се кроз парафразирање поруке показују безусловно прихватање и непристрасно рефлектовање искуства саговорника (Topornycky & Golparian, 2016).

У најширем смислу, активно слушање се описује као сложена комуникациона вештина чији је циљ потпуно разумевање саговорника, како на нивоу садржаја поруке тако и на нивоу осећања, потреба и значења која стоје у њеној позадини (McNaughton et al., 2008; Rozenberg, 2007). У том процесу активни слушалац није пасивни прималац информација, већ кроз емпатичко праћење, разјашњавање и повратне информације сарађује са говорником у заједничкој конструкцији значења (Bavelas et al., 2000, prema: Kourmousi et al., 2017). У савременој литератури однос активног и емпатичког слушања није увек терминолошки строго разграничен, па се у поједи-

ним радовима користи формулација „активно или емпатичко слушање" (Weger et al., 2010), док Топорницки и Голпаријан (Topornycky & Golparian, 2016)) наводе да се активно слушање назива и емпатичким слушањем, техником говорник–слушалац, рефлексивним и дијалошким слушањем. У другим радовима *емпатичко слушање* издваја се као врста слушања чије је специфично обележје емпатичка компонента (Hijas-Larrea et al., 2025), при чему се наглашава да емпатија, иако представља неопходан фактор ефикасног слушања, сама по себи не гарантује његову успешност (Bommelje et al., 2003; Comer & Drollinger, 1999, prema: Hijas-Larrea et al., 2025). Емпатичко слушање истовремено подразумева свесно, активно и емоционално ангажовање слушаоца, које саговорник треба да препозна (Hijas-Larrea et al., 2025), што указује на значајно концептуално преклапање са активним слушањем. С обзиром на очигледно концептуално преклапање, у овом раду активно слушање користи се као основни појам, док се термин емпатичко слушање задржава приликом позивања на ауторе који на тај начин концептуализују слушање.

Иако се у литератури издвајају различити модели активног слушања, већина аутора описује сличне групе техника. Ове технике можемо груписати у три међусобно повезане целине. Прву чине технике усмеравања пажње, које подразумевају одржавање контакта очима, праћење невербалних порука, минималне вербалне подстицаје и функционалну употребу тишине, чиме се саговорнику шаље порука да је саслушан и уважен. Другу целину чине технике провере и продубљивања разумевања, као што су парафразирање, сажимање, постављање отворених питања и појашњавање, којима слушалац настоји да провери сопствено разумевање и подстакне саговорника на даље излагање. Трећу групу чине технике емпатичког одговарања, које обухватају рефлектовање осећања, одлагање просуђивања и пажљиво формулисане повратне информације, а чији је циљ стварање атмосфере прихватања, поверења и заједничког тражења решења (Hoppe, 2007; Thompson et al., 2010; Zuković, 2017, Weger et al., 2010).

Наставник као активни слушалац

Развој активног слушања у образовању везује се за седамдесете године прошлог века, када се овај концепт успешно трансформисао из саветодавне и терапијске праксе у интегрални део педагошке комуникације (Paramole et al., 2024). Ова промена била је условљена препознавањем његовог значаја за квалитет васпитно-образовних односа. Иако је емпатично слушање сложе-

но и захтева напор, време и посвећеност, оно доноси низ предности образовном процесу (Churchill, 2020, prema: Hijas-Larrea et al., 2025). Вештину активног слушања наставници и васпитачи могу применити у бројним професионалним улогама, а емпиријски је потврђено да ове вештине помажу наставницима да изграде квалитетан однос са децом/ученицима, али и са њиховом породицом – однос који је заснован на узајамном поверењу, искреном интересовању и међусобном поштовању (Kourmousi et al., 2017). У овом раду групишемо досадашња истраживања у две примарне димензије: значај за ученике (у оквиру наставе/поучавања и саветовања) и значај за сарадњу са родитељима. Иако се већина прегледаних истраживања односи на школски контекст, активно слушање посматрамо као универзалну професионалну компетенцију једнако неопходну за све наставнике/практичаре, без обзира на узраст деце са којом раде.

Значај за ученике. Поједини аутори наглашавају да активно слушање доприноси успостављању односа узајамног поверења и разумевања, што представља један од темеља успешног васпитно-образовног процеса (Abou Assali & Davenport, 2024). Применом техника активног слушања наставник ученицима шаље јасну поруку да су саслушани, уважени и важни, чиме се унапређују комуникација и социо-емоционална клима у учионици (Joshi, 2016, prema: Novakovska & Stojkov, 2024). Гордон (Gordon, 2003) истиче да прихватање детета онаквог какво јесте, праћено активним слушањем, ствара однос поверења у коме се оно осећа сигурно да учи, развија се, решава проблеме и остварује своје потенцијале. Улога активног слушања у подстицању ученичког ангажовања, мотивације и постигнућа је вишеструко емпиријски потврђена (Crosnoe et al., 2004; Lee, 2012; Wu et al., 2010; Roorda et al., 2011, prema: Tošić Radev, 2016). Поред тога, када ученици осећају да их њихови наставници слушају и вреднују, теже да буду проактивнији у свом учењу, јер доживљавају осећај важности и припадности образовној заједници (Cook-Sather, 2009, prema: Hijas-Larrea et al., 2025).

С обзиром на основне карактеристике социоконструктивистичке теорије, према којој је дијалог примарни предуслов коконструкције знања кроз социјалну интеракцију (Milin, 2016), може се рећи да активно слушање уз постављање питања може подстаћи конструкцију знања. Наставник мора темељно познавати своје ученике и ниво њиховог тренутног развоја, како би им путем различитих дијалошких подстицаја отворио пут ка достизању нивоа који се налази у њиховој зони наредног развитка (Milin, 2016). Наставник не само да помаже деци да јасније и прецизније формулишу своје

мисли (Yan et al., 2011), већ и директно стимулише њихово критичко размишљање (Paramole, 2024). Социоконструктивистички оквир је изузетно актуелан у домаћем контексту, будући да се национална концепција „Године узлета" (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2018) темељи на тези да је дете активни учесник који гради знање кроз односе са другима, чиме вербална подршка, стрпљење и отворена питања од стране васпитача постају кључна васпитно-образовна средства.

Поред индивидуалних исхода, активно слушање значајно је и за групну динамику, која подразумева вишесмерну комуникацију међу учесницима васпитно-образовног процеса. Како Гордон (Gordon, 2003) истиче, активно слушање је корисно кад је потребна отворена и искрена комуникација, посебно помаже успешној групној дискусији о некој одређеној теми, а смањује и отпор према учењу нових ствари. Активно слушање подстиче колаборативнији приступ решавању проблемских и конфликтних ситуација, олакшавајући деескалацију конфликата (Eisenberg, 2019; Zaripour, 2024, prema: Paramole, 2024).

Истраживање Вегера (Weger, 2018, prema: Hijas-Larrea et al., 2025) показало је да је слушање ученика са интересовањем, разумевањем и поштовањем повезано са значајним смањењем ометајућих понашања ученика. Такође, применом емпатичког слушања наставници могу боље разумети потребе, мотивацију и изазове са којима се ученици суочавају, чиме се стварају услови за прилагођавање наставних стратегија које доприносе већој ангажованости ученика и бољим исходима учења (Andolina & Conklin, 2021).

У све разноврснијим учионицама и групама деце, активно слушање је од суштинског значаја за подршку ученицима из различитих културних и језичких средина (Paramole, 2024), пружајући основу за коконструкцију курикулума према стварним потребама деце (Rinaldi, 2006; Sternberg & Williams, 1996).

Осим улоге наставника који настоји да упозна ученике и подстакне њихово активно учешће у васпитно-образовном процесу, наставник, а посебно одељењски старешина, често се налази и у улози саветника. Како истиче Стевановић (Stevanović, 2002), савремени наставник више није само преносилац знања и информатор, већ постаје аниматор, терапеут и регулатор васпитног процеса. У домену педагошког саветовања и индивидуализоване подршке, активно слушање обезбеђује специфичан интеракцијски контекст у којем се дете осећа пријатно и сигурно да „исприча сопствену причу"

(Hutchby, 2010). Како Варга и Сомолањи Токић (Varga & Somolanji Tokić, 2015) изричито упозоравају, приликом примене активног слушања наставници морају бити опрезни како би избегли „саветовање", мудровање и преурањено наметање властитог мишљења. Бит активног слушања огледа се у безусловном разумевању и прихватању саговорника, што парадоксално остварује снажну терапеутску функцију – помаже ученицима или родитељима које слушамо да, ослобођени притиска туђих решења, сами дођу до конструктивних одговора на своје проблеме.

Значај за родитеље. Значај партнерског односа породице и школе наглашен је у Бронфенбренеровој еколошкој теорији развоја (Bronfenbrenner, 1979), према којој је развој детета условљен квалитетом интеракција између различитих микросистема. Примена активног слушања и других ефикасних комуникационих стратегија може представљати важан први корак ка развијању поверења, узајамног поштовања и заједничког разумевања циљева неопходних за продуктиван однос наставника и родитеља (Lasky, 2000, prema: McNaughton et al., 2008). Такође, када наставници примењују активно слушање, родитељи се укључују у процес учења своје деце у школи, док наставници добијају значајне информације о детету (Banning et al., 2004, prema: Chatzinikola, 2021; Friend & Cook, 2007, prema: Chatzinikola, 2021). Такође, истраживања показују да поверење у наставника утиче на спремност родитеља да се активно одазивају на школске иницијативе (Dunst et al., 1994, prema: Knopf & Swick, 2007).

Препреке активном слушању

Бројна истраживања указују на то да успостављање отвореног дијалога у васпитно-образовном контексту прати низ озбиљних изазова. Иако Хопе (Hoppe, 2007) о препрекама активном слушању говори у контексту лидерства у организацијама, многе од њих могу се препознати и у раду наставника и васпитача. Међу њима се издвајају традиционално схватање улоге и ауторитета, временски притисци, недовољно познавање техника активног слушања, импулсивно реаговање на емоције саговорника и несвесне културолошке разлике. Поред наведених баријера, бројна истраживања указују и на неке карактеристике васпитно-образовне праксе. Наставници често немају у довољној мери развијене вештине слушања (Kourmousi et al., 2017), док у наставном процесу вербално доминирају током чак две трећине часа (Peko i sar., 2003). Ученички говор се најчешће своди на репродуковање очекиваних одговора, што указује на то да практичари нису увек спремни да посвете пажњу тема-

ма које су ученицима лично значајне, а које нису непосредно повезане са наставним програмом (Varga i Somolanji Tokić, 2015). Према Пастуовићу (Pastuović, 2012), један од разлога запостављања активног слушања лежи у чињеници да је васпитна функција школе дуго била подређена њеној образовној функцији. Такође, нека истраживања су указала на низак ниво припреме будућих васпитача за сарадњу са родитељима и наглашавање потребе за развојем професионалних компетенција које ће довести до позитивних исхода у партнерству (Denessen, et al. 2009; Mavričić Miković & Tot, 2020; Meehan & Meehan, 2018, prema: Stamatović i Nikolić, 2023).

Метод

Упркос бројним препознатим користима емпатичког слушања, овај феномен је и даље недовољно истражен у образовном контексту (Hijas-Larrea et al., 2025). Досадашња истраживања слушања у образовном контексту углавном су била усмерена на унапређивање вештина слушања код ученика, док је мање пажње посвећено вештинама слушања наставника; део истраживања бавио се и ефектима емпатичког слушања на односе и понашање у школском контексту, као и развојем и валидацијом инструмената за његово мерење (Hijas-Larrea et al., 2025). Још су Мекнотон и сарадници (McNaughton et al., 2008) указивали на релативно мали број истраживања усмерених на развој вештина ефикасног слушања код просветних радника. Посебно је значајно испитати познавање и перцепцију активног слушања код будућих учитеља и васпитача, чему је у домаћем образовном контексту до сада посвећено мало истраживачке пажње. Полазећи од свега наведеног, у овом раду постављамо питање у којој мери будући учитељи и васпитачи познају концепт активног слушања и препознају његов значај у професионалном раду.

Према томе, *циљ* нашег истраживања био је да се испита у којој мери будући учитељи и васпитачи суштински познају концепт активног слушања, како процењују његов значај у васпитно-образовном раду, као и да ли постоје статистички значајне разлике у овим проценама у односу на ниво/годину студија. Из овако дефинисаног циља произилазе следећи задаци: 1. Испитати познавање концепта активног слушања код будућих учитеља и васпитача и утврдити постојање разлика између студената нижих (прва и друга година) и виших година студија (трећа, четврта и мастер студије); 2. Испитати ставове студената о активном слушању и његовом значају за васпитно-образовни рад, као и утврдити постојање статистички значајних разлика у овим ставовима између студената нижих и виших година студија.

Полазећи од чињенице да студенти наставничких факултета током иницијалног образовања постепено стичу знања о савременој педагошкој комуникацији и развијају свест о значају активног слушања, постављене су следеће хипотезе: Х1. Претпоставља се да већина студената успешно препознаје тачну дефиницију и конститутивне елементе активног слушања, као и да су студенти виших година студија статистички значајно успешнији у овом препознавању у односу на студенте нижих година; Х2. Претпоставља се да студенти исказују позитивне ставове о активном слушању и његовој улози у васпитно-образовном раду, као и да ће студенти виших година студија исказати позитивније ставове у односу на студенте нижих година.

Узорак. У истраживању је учествовало укупно 312 студената са пет високошколских институција које образују будуће учитеље и/или васпитаче. Највећи број студената долази са Педагошког факултета у Ужицу (39,1%), затим са Факултета за образовање учитеља и васпитача у Београду (30,8%), Факултета педагошких наука у Јагодини (18,9%), Учитељског факултета у Лепосавићу (9,0), док најмањи удео у узорку чине студенти Академије васпитачко-медицинских струковних студија – одсек васпитачких студија у Алексинцу (2,2%). Анализа структуре узорка према години студија показује да је највећи број испитаника био на првој години студија (44,2%), затим на трећој (18,3%), четвртој (14,4%) и мастер студијама (13,8%), док је најмање било студената друге године (9,3%). Већину узорка чинили су студенти смера Васпитач (58,7%), док студенти смера Учитељ чине 41,3% испитаника.

Инструмент. За потребе овог рада из упитника су издвојена и анализирана три сегмента: Општи подаци – питања затвореног типа о социодемографским карактеристикама испитаника (година и смер студија, факултет); Познавање појма активног слушања – питање затвореног типа које укључује препознавање тачне дефиниције и задатак који захтева селекцију кључних елемената активног слушања; Ставови према активном слушању – петостепена скала Ликертовог типа (од 1 – уопште се не слажем до 5 – у потпуности се слажем), при чему је за потребе овог рада одабрано 18 тврдњи које се односе на карактеристике, сврху и значај ове вештине.

Статистичка анализа. Подаци су анализирани применом метода дескриптивне и инференцијалне статистике. Категоријалне варијабле приказане су као број испитаника и проценат, док су нумеричке варијабле приказане као аритметичка средина и стандардна девијација. Ставови испитаника о значају активног слушања анализирани су на основу просечних оцена добијених на Ликертовој скали. За поређење средњих вредности оцена ставова

између студената 1. и 2. године и студената 3. и 4. године и мастер студија коришћен је *t*-тест за независне узорке. За процену повезаности између године студија и препознавања појединих елемената активног слушања примењен је χ^2-тест. Статистички значајним сматране су вредности $p < ,05$.

Резултати и дискусија

Познавање појма и његових елемената. Први задатак је реализован кроз два сегмента. У оквиру првог истраживачког сегмента усмерили смо се на испитивање познавања концепта активног слушања кроз препознавање његове дефиниције.

Понуђене дефиниције конструисане су на основу теоријског оквира рада. Једна дефиниција представљала је сажет опис кључних обележја активног слушања, док су преостале представљале комуникационе приступе који се разликују од овог концепта. Понуђене дефиниције и проценти одговора студената приказани су у Табели 1.

Табела 1
Познавање дефиниције активног слушања (*N* = 312)

Дефиниције које најбоље описују активно слушање	Сви студенти *n* (%)	1–2. година *n* (%)	3–4. година *n* (%)
Вештина пажљивог праћења саговорника без прекидања, уз пружање конкретних савета и упутстава како би особа што пре решила свој проблем.	97 31,1	51 30,5	46 31,7
Комуникациона вештина која подразумева прихватање саговорника, уважавање његових осећања и проверу разумевања путем парафразирања и повратних информација.	178 57,1	92 55,1	86 59,3
Техника слушања у потпуној тишини и избегавање било какве реакције (вербалне или невербалне), како би се говорнику омогућило да без ометања изнесе своје мисли.	30 9,6	20 12,0	10 6,9
Аналитички приступ комуникацији усмерен на процењивање говорника и откривање скривених узрока његовог понашања ради постављања дијагнозе ситуације.	7 2,2	4 2,4	3 2,1

p-вредност за хи-квадрат тест за поређење између година студија 0,494.

Више од половине испитаника (57,1%) исправно је препознало дефиницију активног слушања као комуникационе вештине која подразумева прихватање саговорника, уважавање његових осећања и проверу разумевања путем парафразирања и повратних информација. Ипак, готово трећина испитаника активно слушање пре свега повезује са давањем савета и упутстава, што указује на мешање концепта активног слушања са директивнијим приступом комуникацији. Управо на ову замку превременог саветовања и наметања решења упозоравају Варга и Сомолањи Токић (Varga i Somolanji Tokić, 2015), наглашавајући да суштина активног слушања није у решавању проблема уместо саговорника, већ у разумевању његове перспективе. Истовремено, 9,6% студената активно слушање поистовећује са потпуно пасивним слушањем без вербалних и невербалних реакција. Овим се занемарује права, дијалошка суштина овог процеса где се путем невербалних и вербалних реакција јасно показује пажња и интересовање слушаоца за поруке саговорника (Hoppe, 2007; Zuković, 2017).

Применом хи-квадрат теста утврђено је да не постоји статистички значајна разлика у расподели одговора у односу на фазу студија (χ^2 = 2,40; p = ,494) што указује на релативно уједначено препознавање појма активног слушања код студената нижих и виших година студија. Имајући у виду да су код обе групе присутна и погрешна схватања активног слушања, овај налаз може указивати на то да студирање на вишим годинама не подразумева нужно и боље познавање концепта активног слушања.

Како би се утврдило да ли студенти разумеју унутрашњу структуру овог концепта, други сегмент овог задатака је захтевао да са понуђеног списка издвоје кључне елементе који припадају активном слушању. Резултати су приказани у Табели 2.

Испитаници у највећој мери препознају основне технике, попут показивања пажње путем невербалних и кратких вербалних реакција (попут кратких звукова, попут „да", „аха"), постављања отворених питања, употребе тишине, праћења невербалних сигнала и провере раумевања поруке саговорника. Ови резултати у складу су са литературом која наведене поступке препознаје као основне технике активног слушања (Hoppe, 2007; Zuković, 2017). Позитивну улогу постављања отворених питања у педагошком контексту истичу Тен и сарадници (Tan et al., 2022, prema: Paramole, 2024), наводећи да она директно подстичу дубљу рефлексију, већи ангажман деце и снажнији субјективни осећај укључености у васпитно-образовни процес, а о значају елемента невербалне комуникације у оквиру активног слушања

говорио је и Сузић (Suzić, 2003, prema: Zuković, 2017), наводећи да она треба да буде усклађена са током разговора.

Табела 2

Препознавање елемената активног слушања према години студија

Елемент активног слушања	Сви студенти *n* (%)	1–2. година *n* (%)	3–4. год. и мастер *n* (%)	*p* вредност
Показивање пажње и интересовања путем невербалних и кратких вербалних реакција	232 (74,4)	119 (71,3)	113 (77,9)	,18
Постављање питања отвореног типа	218 (69,9)	126 (75,4)	92 (63,4)	,02
Употреба тишине	203 (65,1)	106 (63,5)	97 (66,9)	,53
Праћење невербалних сигнала саговорника	198 (63,5)	99 (59,3)	99 (68,3)	,10
Провера разумевања поруке саговорника	193 (61,9)	105 (62,9)	88 (60,7)	,69
Рефлектовање осећања саговорника	140 (44,9)	78 (46,7)	62 (42,8)	,48
Процена и вредновање саговорника	99 (31,7)	59 (35,3)	40 (27,6)	,14
Сажимање и парафразирање поруке саговорника сопственим речима	85 (27,2)	37 (22,2)	48 (33,1)	,03
Давање готових решења и савета	76 (24,4)	48 (28,7)	28 (19,3)	,05
Усмеравање пажње на грешке у говору саговорника	56 (17,9)	31 (18,6)	25 (17,2)	,76
Прекидање саговорника ради усмеравања разговора	24 (7,7)	11 (6,6)	13 (9,0)	,43

Напомена. Проценти су приказани у односу на број испитаника у одговарајућој категорији године студија. За поређење група коришћен је χ^2-тест.

Мање од половине студената (44,9%) препознало је рефлектовање осећања као елемент активног слушања, иако се оно сматра једном од његових кључних техника јер омогућава потврду разумевања емоционалног искуства саговорника (Norre, 2007). Даље, резултати показују значајан раскорак између одређеног декларативног и процедуралног/операционалног знања студената. Док релативно висок проценат будућих практичара (61,9%) исправно пре-

познаје да је *провера разумевања поруке саговорника* саставни део активног слушања, свега 27,2% њих идентификује *сажимање и парафразирање* као кључне технике на које се та провера у пракси остварује, иако се управо ови елементи у литератури сматрају кључним начинима за проверу разумевања. Парафразирање омогућава проверу разумевања и отклањање неспоразума, док сажимање помаже у издвајању кључних тема разговора и представља природан прелаз ка заједничком разматрању могућих решења (Норре, 2006; Zuković, 2017). Овакав резултат указује на то да студенти у већој мери препознају општу сврху активног слушања него конкретне технике којима се она реализује.

Сличан образац уочен је и у истраживању спроведеном међу будућим наставницима у Румунији (Mălureanu & Enachi-Vasluianu, 2016). Иако су аутори испитивали процену значаја појединих елемената активног слушања, а не њихово познавање, парафразирање и сажимање били су међу слабије вредноваим компонентама, док су постављање отворених питања и усмереност на садржај поруке били високо вредновани. Такође, значајан проценат наших испитаника (31%) сматра да активно слушање подразумева процењивање и вредновање саговорника, указивање на грешке у његовом говору (17,9%), али и прекидање саговорника (7,1 %). Ови налази указују на то да код дела будућих практичара и даље постоји схватање комуникације у којем је нагласак више на процењивању, кориговању и усмеравању саговорника него на разумевању његове перспективе, што није у складу са основним принципима активног слушања и хуманистичког и партнерског приступа у васпитању и образовању.

Анализа разлика у односу на годину студија показала је да су статистички значајне разлике утврђене само код два елемента активног слушања. Студенти прве и друге године чешће су као елемент активног слушања препознавали постављање питања отвореног типа, док су студенти треће и четврте године, као и мастер студија, статистички значајно чешће препознавали сажимање и парафразирање поруке саговорника. За све остале елементе нису утврђене статистички значајне разлике. Добијени налази могу указивати на то да студенти виших година нешто боље препознају технике које захтевају дубље разумевање комуникационог процеса, попут парафразирања и сажимања, што се може повезати са већом изложеношћу педагошким и психолошким садржајима током студија. Са друге стране, студенти нижих година су значајно чешће препознавали постављање отворених питања као елемент активног слушања, што је помало неочекиван резултат.

Сличан образац забележили су и претходно спомињани румунски аутори (Mălureanu & Enachi-Vasluianu, 2016), који су утврдили да студенти наставничких студија нешто позитивније процењују поједине елементе активног слушања у односу на ученике педагошких школа, али без статистички значајних разлика. Наведено указује на то да се извесна свест о значају активног слушања формира већ током иницијалног образовања.

На основу добијених резултата може се закључити да је прва хипотеза делимично потврђена. Иако је више од половине испитаника успешно препознало научну дефиницију активног слушања, познавање његових конститутивних елемената показало се неуједначеним, а година студија, изузев код две технике, није значајније утицала на њихово препознавање.

Ставови студената о активном слушању и његовом значају. Други истраживачки задатак односио се на испитивање ставова студената о активном слушању и његовом значају у васпитно-образовном раду. За ту сврху коришћена је скала процене, која је приликом анализе података подељена на три тематске подскале.

Прва подскала обухвата ставове о значају комуникационих компетенција и основним аспектима активног слушања, док су друге две подскале усмерене на његову примену у два кључна подручја професионалног рада наставника и васпитача – у непосредном раду са децом/ученицима и у сарадњи са родитељима. Резултати су приказани у Табели 3.

Табела 3
Ставови студената о активном слушању по години студија

Бр.	Тврдња	N	1–2. година АС±СД	3–4. година / мастер АС±СД	*T*	*P*
	Општи ставови о активном слушању					
	Развијене комуникационе компетенције су неопходан предуслов за професионално обављање улоге васпитача/наставника.	305	4,29 ± 1,01	4,52 ± 0,76	-2,23	,026
	Активно слушање је темељ за изградњу партнерског односа са децом и родитељима.	308	4,37 ± 0,86	4,59 ± 0,69	-2,50	,013

Бр.	Тврдња	N	1–2. година АС±СД	3–4. година / мастер АС±СД	*T*	*P*
	У савременој настави/раду, постизање планираних исхода учења важније је од дуготрајног слушања појединачних проблема ученика.	305	2,99 ± 1,04	2,98 ± 1,20	-0,12	,905
	Препознавање невербалних порука подједнако је важно као и слушање самих речи.	306	4,41 ± 0,72	4,54 ± 0,70	-1,55	,122
	Главни циљ слушања детета јесте да му што пре дам решење или савет.	305	3,62 ± 1,02	3,30 ± 1,22	-2,48	,014
	Верујем да се вештина активног слушања може научити и усавршавати.	303	4,23 ± 0,78	4,38 ± 0,70	-1,76	,079
	Активно слушање је корисније у конфликтним ситуацијама него у свакодневном раду са децом.	304	3,01 ± 1,14	2,96 ± 1,16	-0,38	,707
	Ставови о значају активног слушања у раду са децом/ученицима					
	Деца која имају осећај да су саслушана имају више поверења у наставника/васпитача.	304	4,50 ± 0,76	4,59 ± 0,74	-1,09	0,278
	Активно слушање доприноси стварању позитивне климе у одељењу/групи.	299	4,43 ± 0,79	4,55 ± 0,72	-1,30	0,193
0	Активно слушање доприноси бољем разумевању потреба ученика.	302	4,43 ± 0,73	4,58 ± 0,66	-1,82	0,069
1	Активно слушање је израз дубоког поштовања према личности сваког детета.	302	4,30 ± 0,74	4,36 ± 0,81	-0,76	,448
2	Постављање отворених питања помаже деци да активно конструишу своје знање.	300	4,20 ± 0,75	4,20 ± 0,82	-0,04	,970

Бр.	Тврдња	N	1–2. година АС±СД	3–4. година / мастер АС±СД	*T*	*P*
3	Активно слушање помаже деци да сама дођу до решења проблема.	300	4,15 ± 0,79	3,94 ± 0,94	2,04	,042
4	Активно слушање може подстаћи већу ангажованост и мотивацију деце у учењу.	300	4,36 ± 0,68	4,34 ± 0,72	0,32	,747
5	Активно слушање доприноси усклађивању курикулума са интересима и способностима ученика.	301	3,95 ± 0,81	3,99 ± 0,84	-0,35	,726
	Ставови о значају активног слушања за однос са родитељима					
6	Активно слушање родитеља омогућава боље разумевање породичног кон-текста и развојних потреба детета.	306	4,17 ± 0,85	4,38 ± 0,75	-2,20	,029
7	Родитељи ће радије сарађивати са васпитачем ако осећају да их он уважава и разуме.	304	4,19 ± 0,91	4,50 ± 0,74	-3,18	,002
8	Сматрам да је активно слушање родитеља превише захтевно с обзиром на остале професионалне обавезе.	300	2,93 ± 1,09	3,14 ± 1,12	1,67	,097

Резултати приказани у Табели 3 показују да су студенти, без обзира на годину студија, код већине позитивно формулисаних тврдњи исказали високе просечне вредности, што указује на позитивне ставове о активном слушању.

Највише су вредноване тврдње које се односе на поверење које деца развијају када се осећају саслушано, допринос активног слушања стварању позитивне климе, разумевању потреба детета и изградњи партнерских односа са децом и родитељима. Високо је вреднована и улога невербалне комуникације, што је у складу са резултатима претходног задатка, али и прика-

заним налазима литературе. Како истиче Нил (Neill, 1994, prema: Markulin, 2020), наставник и ученици неретко више верују невербалним него вербалним порукама, а бројна значења могу се пренети искључиво невербалним каналима.

Као посебно значајан резултат истакли би то да се већина студената слаже са тврдњом да се активно слушање може научити и усавршавати. То је у складу са истраживањима која указују на то да се ова комуникациона вештина успешно развија кроз систематску едукацију, нарочито када је заснована на искуственом учењу, практичном увежбавању (Huerta-Wong & Schoech, 2010; McNaughton et al., 2008), али пре свега кроз структурисане образовне интервенције одговарајућег трајања (Wolvin & Coakley, 2000, prema: Kourmousi et al., 2017). Ипак, примена *t*-теста указала је на одређене статистички значајне разлике у ставовима студената нижих и виших година студија, које ће у наставку бити детаљније размотрене.

У оквиру прве подскале (*Општи ставови о активном слушању*), студенти треће и четврте године, као и мастер студија, исказали су статистички значајно више просечне оцене за тврдње да су развијене комуникационе компетенције неопходан предуслов за професионално обављање улоге и да је активно слушање темељ изградње партнерског односа са децом и родитељима. Посебно је занимљив налаз да је тврдња да је главни циљ слушања детета што пре понудити решење или савет добила релативно високе процене, при чему су студенти виших година били статистички значајно мање сагласни. И овде резултати говоре у прилог директивном приступу комуникацији код дела будућих практичара, а такво схватање није у складу са савременим педагошким концепцијама, које нагласак стављају на активно учешће детета у процесу учења и заједничко трагање за решењима. Како истичу Зобеница и Стипанчевић (Zobenica & Stipančević, 2017), у школама се и даље углавном инсистира на готовим знањима и вербализованом учењу уместо на развоју компетенција као што су решавање проблема, сарадња и критичко мишљење. Овај налаз је у складу са резултатима претходног задатка, у којем је скоро трећина испитаника активно слушање поистоветила са давањем савета. Међутим, чињеница да студенти виших година у мањој мери прихватају овакво схватање може указивати на постепено усвајање савременијег, партнерског приступа комуникацији током студија. Код тврдњи које су обрнуто формулисане, да је у савременој настави постизање планираних исхода учења важније од дуготрајног слушања појединачних проблема ученика, као и да је активно слушање корисније у конфликтним

ситуацијама него у свакодневном раду са децом, нису утврђене статистички значајне разлике. Просечне вредности ових тврдњи кретале су се око средине скале (АС од 2,96 до 3,01), што указује на то да студенти још увек немају изграђен јасан став о овим питањима. То оставља простор да се кроз систематску наставу, искуствено учење и практично увежбавање на студијама, за које је у литератури показано да доприносе развоју вештина активног слушања, ови ставови додатно обликују.

Код друге подскале (*Ставови о значају активног слушања у раду са децом/ученицима*) статистички значајна разлика утврђена је само код тврдње да активно слушање помаже деци да сама дођу до решења проблема, при чему су више процене исказали студенти нижих година студија. С обзиром на то да се ова разлика није јавила код осталих тврдњи које се односе на рад са децом, овај налаз узимамо са малим опрезом. Све у свему, истакли бисмо да студенти високо вреднују значај активног слушања како за индивидуалан тако и за однос са групом деце / ученицима.

Највидљивији и најдоследнији утицај године студија уочен је у оквиру треће подскале, која се односи на *сарадњу са родитељима.* Студенти треће и четврте године, као и мастер студија, остварили су статистички значајно више просечне вредности на тврдњама да активно слушање родитеља омогућава боље разумевање породичног контекста и развојних потреба детета, као и да доприноси већој спремности родитеља на сарадњу.

У прилог оваквом тумачењу говоре и налази Стаматовић и Николић, који показују да студенти наставничких факултета високо вреднују компетенције за конструктивну комуникацију са породицом, при чему студенти завршних година исказују позитивније процене од студената почетних година (Stamatović & Nikolić, 2023). Овакави налази вероватно одражавају постепено стицање знања и разумевања значаја сарадње са породицом током студија, што јесте у складу са претходно поменутим ауторима који су наглашавали да се ова вештина може учити.

Истовремено, просечне вредности на тврдњи да је активно слушање родитеља превише захтевно с обзиром на остале професионалне обавезе (АС од 2,93 до 3,14) кретале су се око средине скале, овај налаз може указивати на извесну несигурност у погледу могућности примене активног слушања у условима бројних професионалних обавеза. Овакав налаз додатно указује на потребу да иницијално образовање будућих наставника и васпитача у већој мери подржи развој компетенција за сарадњу са породицом и

примену вештина активног слушања у пракси како би се будући практичари осећали охрабреније и спремније за сарадњу са родитељима деце/ученика.

Што се тиче друге хипотезе и овде можемо закључити да је она делимично потврђена. Њен први део, којим је претпостављено да студенти исказују позитивне ставове о активном слушању и његовој улози у васпитно-образовном раду, потврђен је добијеним резултатима. Међутим, претпоставка да ће студенти више фазе студија исказати позитивније ставове у односу на студенте ниже фазе потврђена је само код појединих испитиваних аспеката. Код једне тврдње која се односи на допринос активног слушања самосталном решавању проблема код деце, више процене исказали су студенти нижих година.

Закључак

Резултати показују да студенти у великој мери препознају значај активног слушања за изградњу поверења, развој партнерских односа са децом и родитељима, стварање подстицајне васпитно-образовне климе и разумевање дечјих потреба.

Истовремено, резултати указују на то да позитивни ставови према активном слушању нису увек праћени довољно развијеним разумевањем његове суштине и конкретних техника његове примене.

Посебно је уочљиво да део испитаника активно слушање и даље поистовећује са брзим давањем савета, док сложеније технике, попут парафразирања и сажимања, препознаје мањи број студената. Иако су обе постављене хипотезе делимично потврђене, студенти виших година нису доследно показивали боље познавање активног слушања у односу на студенте нижих година.

Управо зато развој комуникационих компетенција, а нарочито вештина активног слушања, треба да буде један од важних циљева иницијалног образовања будућих наставника и васпитача. Свакако, поред теоријског упознавања студената са овим концептом, неопходно је обезбедити више прилика за искуствено учење, практично увежбавање, али и освешћивање значаја рефлексивног преиспитивања сопствених комуникационих вештина.

При тумачењу добијених налаза потребно је имати у виду и одређена ограничења истраживања. Неуједначена заступљеност студената по појединим годинама студија, али и по високошколској институцији, ограничи-

ла је могућност њиховог засебног поређења, због чега су студенти у анализи груписани у две фазе студија. Трансверзални карактер истраживања такође онемогућава праћење развоја ових знања и ставова током студија. Поред тога, подаци су прикупљени искључиво упитником, па није било могуће дубље испитати разлоге који стоје иза одговора студената и начина на који они разумеју активно слушање. Допуњавање квантитативних података квалитативним приступом, попут фокус група или интервјуа, могло би да омогући потпуније разумевање добијених налаза. С обзиром на то да студенти високо вреднују активно слушање, али га не препознају увек правилно, фокус група би, на пример, могла да покаже зашто га повезују са давањем савета.

С обзиром на значај активног слушања за савремену васпитно-образовну праксу, као и на мали број домаћих истраживања посвећених овој теми, потребна су његова дубља и систематичнија истраживања, а овим истраживањем добијени налази отварили су низ питања за будућа истраживања од којих ћемо навести само нека**:** Који су најбољи начини за развој знања и вештина активног слушања код студената наставничких факултета? Колико наставници на факултетима познају овај појам, вреднују његов значај и познају начине за развој ових вештина код студената будућих практичара? У којој мери се познавање овог концепта преноси у стварно комуникационо понашање? У којој мери је његово развијање заступљено у студијским програмима и наставној пракси? Имајући у виду специфичности професионалних улога учитеља и васпитача, будућа истраживања требало би усмерити на њихово одвојено проучавање.

Литература

Abou Assali, M., & Davenport, L. (2024). Teachers' perceptions of the impact of teacher–student rapport on motivation in the ESL classroom. *World, 14*(5).

Andevski, M. (2008). *Umetnost komuniciranja* [The Art of Communication]. CEKOM-books.

Andolina, M. W., & Conklin, H. G. (2021). Cultivating empathic listening in democratic education. *Theory & Research in Social Education, 49*(3), 390–417.

Bond, C. D. (2012). An overview of best practices to teach listening skills. *International Journal of Listening, 26*(2), 61–63.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Buljubašić Kuzmanović, V. (2012). Škola kao zajednica odrastanja [The school as a community for growing up]. *Pedagogijska istraživanja, 9*(1–2), 43–57.

Chatzinikola, M. E. (2021). Active listening as a basic skill of efficient communication between teachers and parents: An empirical study. *European Journal of Education and Pedagogy, 2*(6), 8–12.

Gearhart, C. C., & Bodie, G. D. (2011). Active-empathic listening as a general social skill: Evidence from bivariate and canonical correlations. *Communication Reports, 24*(2), 86–98.

Gordon, T. (1996). *Škola roditeljske djelotvornosti* [School for Effective Parenting]. Poduzetništvo Jakić.

Gordon, T. (2003). *Kako biti dobar nastavnik* [How to Be a Good Teacher]. Kreativni centar.

Hoppe, M. H. (2007). Lending an ear: Why leaders must learn to listen actively. *Leadership in Action, 27*(4), 11–14.

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2018). *Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta"*. Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 16/18.

Huerta-Wong, J. E., & Schoech, R. (2010). Experiential learning and learning environments: The case of active listening skills. *Journal of Social Work Education, 46*(1), 85–101.

Hutchby, I. (2005). "Active listening": Formulations and the elicitation of feelings-talk in child counselling. *Research on Language and Social Interaction, 38*(3), 303–329.

Jindra, R., Peko, A., & Varga, R. (2010). Učimo aktivno slušati (primjer iz interkulturalne zajednice) [Learning to Listen Actively (an example from intercultural community)]. In *2. Međunarodna znanstvena konferencija Obrazovanje za interkulturalizam = 2nd International Scientific Conference Intercultural Education* (pp. 105–119).

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja, 11*(1), 77–91. https://hrcak.srce.hr/139572

Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal, 34*, 291–296. https://doi.org/10.1007/s10643-006-0119-6

Kourmousi, N., et al. (2018). Personal and job factors associated with teachers' active listening and active empathic listening. *Social Sciences, 7*(7), 117.

Mălureanu, F., & Enachi-Vasluianu, L. (2016). The importance of elements of active listening in didactic communication: A student's perspective. In *CBU International Conference Proceedings* (Vol. 4, p. 332).

Maras, A., Pongračić, L., & Marinac, A. M. (2021). Skills of teaching active listening in younger school-age students. In *Proceedings of the 3rd International Academic Conference on Education, Teaching and Learning* (pp. 11–20). Diamond Scientific Publishing.

Markulin, D. (2020). Umijeće nastavnika u poticanju uspješne nastavne klime. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama, 4*(4), 45–60.

Martín de Hijas-Larrea, L., de Anda-Martín, I. O., & Díaz-Iso, A. (2025). Teaching with ears wide open: The value of empathic listening. *Education Sciences, 15*(3), 356.

McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D., & Schreiner, M. (2008). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*(4), 223–231.

Milin, V. (2016). *Načini konceptualizovanja dijaloga u nastavi* [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu], NARDUS. https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_nardus_7728

Novakovska, M., & Stojkov, A. (2024). Beyond words: The importance of active listening on teaching performance. *UTMS Journal of Economics, 15*(2).

Paramole, O. C., Adeoye, M. A., Arowosaye, S. A., & Ibikunle, Y. A. (2024). The impact of active listening on student engagement and learning outcomes in educational settings. *International Journal of Universal Education, 2*(2), 77–89. https://doi.org/10.33084/ijue.v2i2.8898

Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj: Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje* [Education and Development: How Education Develops Individuals and Transforms Society, and How Society Influences Education]. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Peko, A., Munjiza, E., & Borić, E. (2003). Mogućnosti simetrične nastavne komunikacije [Possibilities of Symmetrical Teaching Communication]. *Napredak, 144*(4), 451–458.

Radulović, L. R., i Mitrović, M. (2015). Nastavnici i nastava u našim školama – perspektiva nastavnika [Teachers and teaching in our schools – Teachers' perspective]. In Hebib E., Bodroški Spariosu B. i Ilić Rajković A. (ur.), *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji – stanje, izazovi i perspektive* (pp. 105–121). Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija* [Interpersonal Communication].Alinea.

Rosenberg, M. B. (2007). *Nenasilna komunikacija* [Nonviolent Communication]. Centar za mir.

Stevanović, M. (2002). *Pedagogija* [Pedagogy]. Sveučilište u Rijeci.

Thompson, K., Leintz, P., Nevers, B., & Witkowski, S. (2010). The integrative listening model: An approach to teaching and learning listening. In A. D. Wolvin (Ed.), *Listening and Human Communication in the 21st Century* (pp. 266–286).

Topornycky, J., & Golparian, S. (2016). Balancing openness and interpretation in active listening. *Collected Essays on Learning and Teaching, 9*, 175–184.

Tošić-Radev, M. N. (2016). *Afektivna uloga nastavnika: Konceptualizacija i empirijska provera konstrukta* [Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet].

Tustonja, M., Stipić, D. T., Skoko, I., Čuljak, A., & Vegar, A. (2024). Active listening – A model of empathetic communication in the helping professions. *Medicina Academica Integrativa, 1*(1), 42–47.

Varga, R., i Somolanji Tokić, I. (2015). Trebaju li nam sustavan odgoj i obrazovanje za aktivno slušanje? [Is a systematic approach to teaching active listening skills necessary?] *Školski vjesnik, 64*(4), 647–660. https://hrcak.srce.hr/153134

Vostal, B. R., McNaughton, D., Benedek-Wood, E., & Hoffman, K. (2015). Preparing teachers for collaborative communication: Evaluation of instruction in an active listening strategy. *National Teacher Education Journal, 8*(2), 5–14.

Weger, H., Castle, G. R., & Emmett, M. C. (2010). Active listening in peer interviews: The influence of message paraphrasing on perceptions of listening skill. *International Journal of Listening, 24*, 34–49. https://doi.org/10.1080/10904010903466311

Yan, E. M., Evans, I. M., & Harvey, S. T. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education, 25*(1), 82–97.

Zobenica, N., i Stipančević, A. (2017). Uloga i kompetencije nastavnika u globalizovanom društvu [Teahcer role and competences in the globalized society]. *Pedagoška stvarnost, 63*(2), 107–119.

Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja: Teorijski i praktični aspekti* [Counseling Work in Educational Institutions: Theoretical and Practical Aspects]. Filozofski fakultet.

Nataša Nikolić
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice
Jelena Krulj
University of Priština with Temporary Seat in Kosovska Mitrovica,
Faculty of Teacher Education in Leposavić

KNOWLEDGE AND ATTITUDES OF PRE-SERVICE TEACHERS AND PRESCHOOL TEACHERS TOWARD ACTIVE LISTENING

Active listening is an important communication competence of teachers and preschool teachers and a key prerequisite for building partnership relationships with children and parents. The aim of this study was to examine the extent to which prospective primary school teachers and preschool teachers are familiar with the concept of active listening, how they perceive its importance in educational practice, and whether there are differences according to the stage of study. The study was conducted on a sample of 312 students enrolled in study programs for the education of primary school teachers and preschool teachers. Data were collected using a questionnaire that included the recognition of the definition and elements of active listening, as well as an attitude scale. Descriptive statistics, the χ^2 test, and the *t*-test were used for data analysis. The results show that students largely recognize the importance of active listening, although their knowledge of its essential characteristics and specific techniques is not consistent. Students at the higher stage of study did not demonstrate consistently better knowledge of active listening than those at the lower stage, but they evaluated certain aspects of its importance more positively, particularly in the context of cooperation with parents. The findings indicate the need to devote greater attention to the practical development of active listening skills during initial teacher education.

KEYWORDS: *empathic listening*, *initial teacher education*, *communication competences*, *pedagogical communication.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.341M
УДК 37.014:004
Прегледни научни чланак
стр. 341–356

Развој и добробит детета/ученика у светлу савремених изазова васпитања и образовања

Бошко Љ. Миловановић*
Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Лепосавићу

АПСТРАКТ: Све бржа смена технолошких периода у свом „напретку" не заобилази ни дете/ученика. Научна и стручна јавност указује на велики утицај медија на децу. Дечја радозналост бива усмерена на претежно забавно-информативни садржај. У таквим условима развоја детета/ученика неопходна је будност и интензивна осетљивост свих учесника образовног система. Формирање слободне и свестрано развијене личности подразумева остварење стварне слободе у којој је једино могуће остварити целовит развој детета/ученика. Указујемо на значај такве слободе, опасности које јој прете, као и начине на које нам филозофски увид помаже у сагледавању проблема. У савременом контексту за развој детета/ученика неопходно је применити холистички приступ, при том мислимо на спој традиционалних васпитних вредности и савремене парадигме образовања. Обједињујући методолошки приступ подразумева и херменеутички педагошки метод у спрези са филозофским проницањем и хеуристичким приступом. То представља веома сложен процес који захтева укључивање свих релевантних чинилаца образовног система. У самом центру савременог образовања налази се социјално-емотивни развој, безбедност у дигиталном окружењу, као и ментално здравље, а као главни циљ се истиче интензивније оснаживање детета за самосталност и суочавање са брзим технолошким и друштвеним променама. Нужно је у реализацији тог циља користити дубље увиде.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *добробит детета, дигитално окружење, холистички приступ, породица и основна школа.*

* bosko.milovanovic@pr.ac.rs, https://orcid.org/0000-0003-2014-3474

Увод

Све бржа смена технолошких периода нужна је последица и потврда правца који се људском друштву наметнуо пре скоро два века. У основи тог правца јесте идеја ***прогреса***, непрестаног технолошког и друштвеног напретка који доноси благодат човеку као појединцу и целом друштву. Жрвањ прогреса меље све што се прокаже као заостало, архаично, застарело и неприлагођено савременим „потребама". Живимо у времену наизглед коначне победе царства ћесара над царством духа, када силе природе и технолошког развоја односе потпуну превагу над духом, када се одрицање од слободе сматра нужношћу и претпоставком безбрижног и лагодног живота и када се смисао живљења више не тражи у, често мукотрпном, долажењу до истине и самоспознаје, већ у достизању вишег нивоа животног стандарда праћеног утапањем у потрошачку културу и препуштањем индустрији забаве. Слобода, смисао и истина које је потенцирао Николај Берђајев у већини својих дела бивају испрва замењени својим сурогатима који у човековој свести привидно одржавају у животу суштину ових појмова, да би се све бржим прогресом постепено претварали у своје супротности – ропство, бесмисао и лаж. Цивилизација и прогрес не подразумевају слободу, јер човек најчешће постаје роб цивилизације, док друштво као кооперација слободних људи (а не робова) може бити саздано искључиво по лику духа, персонализма, слободе, солидарности и милосрђа (Berđajev, 2002c).

Идеја прогреса заснована је на максималном упрошћавању и квантификацији, па изгледа да има научне атрибуте и стремљења. Све се мери, апстрахује, упрошћава, разлаже разумом да би се постигла корист, при чему се приоритет даје квантитету на уштрб квалитета, док се разум проглашава апсолутом у односу на лично и емоционално. Све појаве се разумеју и вреднују квантификовањем, па врховно божанство прогрес и главна помоћница наука подједнако гледају на свет као на „упрошћен и квантификован универзум који има да ради као машина, као механизам чији ће управљач, господар и експлоататор бити човек" (Vujić, 2006).

Младом нараштају прети потпадање под ропство информација, бројева и нумеричких вредности, при чему се одбацује све што се не може тако исказати, посебно оно душевно и емоционално, па научно и „прогресивно" осмишљена представа о човеку као господару целокупног механизма, којој подршку даје и појава вештачке интелигенције (ВИ), бива срушена застрашујућом визијом човека који се постепено претвара у хладну машину.

У таквој констелацији и следу догађања, носиоци спасења за дечју личност могу бити само породица и установе образовања и васпитања. У по-

родици као основној ћелији лежи спас и за родитеље и за децу, за деде и бабе, очеве и мајке, децу и унуке. У предшколским установама и школама потребно је учинити све да основни васпитно-образовни циљ – слободна и свестрано развијена личност – не остане само мртво слово на папиру. Тај циљ ће, наравно, бити потпуно онемогућен уколико се слобода разуме као опредељење између унапред задатих и глобалном режиму прихватљивих опција, а развој личности као уподобљавање свеприсутном прогресу.

Холистички приступ и систем вредности; херменеутички и хеуристички метод

Холистички, односно целовит и свеобухватан приступ у процесу образовања и васпитања подразумева целосно биће детета/ученика и његов равномеран, усклађен и међусобно прожимајући когнитивни, интелектуални, емоционални, физички, социјални и духовни развој. Због тога овај приступ у својој сржи представља заокружен филозофски систем који је у непосредној вези са такође филозофским појмом система односно хијерархије вредности, које детерминанте је нужно посматрати у међусобној условљености, да би основни васпитно-образовни циљ био доведен у нужну корелацију са појмом добробити детета. Општи циљ васпитања и образовања код нас – слободна, свестрано развијена личност – уграђен је у темеље основних друштвених докумената, законе о школству, наставне планове и програме, стручну литературу (Trnavac i Đorđević, 2013). Знања, вештине, искуство и вредности преносе се, развијају и усавршавају у образовно-васпитном процесу и одлучујуће утичу на обликовање националног и културног идентитета, духовност, друштвену заједницу *под којом се не подразумева објективирано друштво* (prim. autora, В.М.) и интегрисаност у све области живота и друштвене токове (Jovanović, 2004). Треба указати на то да интерактивност и осавремењивање никако не смеју да се заснивају на потпуној замени модела и система, односно на некритичком утискивању нових шаблона и образаца, јер би то нужно значило остварење оног погубног приступа „пре нас ништа, после нас потоп".

У тежњи да укажемо на то да се филозофско-педагошке поставке не могу посматрати одвојено у односу на импликације у вези са васпитно-образовним радом, и да је нужно њихово обједињено и истовремено сагледавање, навешћемо да је акт сазнања субјективан и креативан чин. У стварност, њен смисао и значење могуће је извршити ***искључиво*** субјективан увид. Не постоји никаква објективна сазнајна датост, не постоји „сав остали нормалан свет". С обзиром на то да је херменеутички метод управљен на

разумевање и истраживање унутрашњег значења појава, те да се значење у крајњој линији налази и сагледава у појединцу, при чему је стварност вишеструка и не постоји изван појединца (Nikolić, 2023), јасно је да је такав метод неопходан у реализацији основног васпитно-образовног циља. Зато и чуди оскудна примена херменеутике и њеног метода у области педагогије. Након периода неспорних заслуга које је херменеутика имала у постављању и развоју дидактике, као и за сагледавање појма и значаја интерпретације света значења и контекста, утисак је да се херменеутички метод саблажњиво „превиђа", јер је исувише повезан са филозофијом. Да би се потврдила „научност", поништава се могућност дубљег сагледавања феномена и конструисања значења, док се у образовању примат даје рационалној у односу на емоционалну и вољну страну личности, па дете/ученик тако губи солидну основу за спознају стварности из властитог доживљаја и искуства, односно за конструкцију целовитог (са)знања. Херменеутика се од почетне ограничености изборила за већу слободу у тумачењу потврђујући се као виша активност духа. С обзиром на то да је „ближа" науци у односу на филозофију (Šutić, 2012), може дати немерљив допринос у установљавању мултимедијалне дидактике, критеријума вредности и вредносног система. Велике заслуге имао би васпитач/наставник/педагог који би осмислио начин да се савремена средства информационо-комуникационе технологије користе не само ради приказивања и објашњавања појава него пре свега у циљу њиховог разумевања, рачунајући при том на оно есенцијално-субјективно виђење сваког детета/ученика понаособ, његов свет значења и поступак интерпретативне конструкције тог света.

Хеуристички приступ подразумева тежњу да се оно што зовемо „објектима сазнања" открије, истражи и – пре свега – разуме, уз истовремено узрочно-последично развијање креативних и организаторских способности личности детета/ученика. Прагматичан приступ који у себи мири потребу бржег долажења до решења и одговора и потребу разумевања неке појаве (што подразумева, као и у случају херменеутичког метода, разумевање значења, али и употребљивост односно корисност појаве/ствари), можда јесте неопходан да би се одговорило потребама времена које одликује процес сажимања целокупног доступног знања схваћеног у појавном виду информација нагомиланих током претходних периода. Хеуристички метод помаже да се на знање стечено искуством и праксом калеми знање стечено (што је могуће више самосталним) истраживањем. Ако ишта представља праву (с)везу између филозофије и информатике, то су хеуристика и њен метод. Применом херменеутичког и хеуристичког метода пружа се јасан негативан одговор на питање може ли постојати знање без разумевања.

Изложеност детета/ученика млађег узраста обиљу разноврсних информација и међусобно супротстављених вредносних порука (Bojović, 2025) захтева адекватну изградњу утврђења у дететовом уму и души. Пријемчивост за разне садржаје не сме да доведе до успостављања вредносног анархизма, дезоријентисаности или емоционалног ништавила. О значају и важности вредносног система расправљано је не само у оквирима педагогије, већ и на широј филозофској равни. Филозоф слободе Николај Берђајев је сасвим тачно уствrдио да се у време владавине технике, лажљиве политике и бесног национализма хијерархија вредности „одређује по принципу корисности, потпуно равнодушне према истини" (Berđajev, 2002a, str. 49).

На самом почетку XX века, руски мислилац је запазио одсуство размишљања о смислу живота, као и супротстављеност два типа филозофије – филозофије вредности и филозофије богатства или корисности. Ако прихватимо поставку да се узвишени циљеви живота налазе у сфери духовности, а не у економској и социјалној сфери, те да се допринос сваког народа одређује, пре свега, духовном културом заснованом на истинитој хијерархији вредности, јасно је на чему треба да се заснива хијерархијска организованост вредносног система као нормативног и оријентационог усмеравајућег оквира у васпитно-педагошком смислу, и које вредносне оријентације треба да служе као смернице и оријентири млађем нараштају (Bojović, 2025).

Изградња личности и суштинска реализација човекових интегративних процеса подразумевају деликатну равнотежу доживљаја лепоте и примарног зова моралности у областима духовности бића (Bojanin, 2011). Лако ћемо стога као главне интегративне вредности у педагошком смислу означити човекољубље, племенитост, љубав према ближњем, емпатију, лепоту повезану са етичношћу, одговорност, самокритичност, аутентичност, поштовање, солидарност, толеранцију... Неговање и очување ових вредности у детету/ученику током његовог развоја могуће је обезбедити у процесу социјално-емоционалног учења, кроз иновативан приступ и интегративну наставу, у циљу стицања целовитог интердисциплинарног знања. Иновативност не значи потпуну замену ранијих наставних модела, јер и сам појам интегративне наставе није настао сам од себе, већ за основу има приступ који је још у старој Грчкој примењиван како би се сагледала повезаност и сврховитост етичких, физичких, логичких, математичких и астрономских (тада: астролошких) законитости у њиховој филозофској заокружености, зарад целовитог знања и развоја детета (Milovanović, 2025). Када се једном успостави наставни систем који одговоре на питање „зашто" тражи како у прошлости (у смислу узрочности) тако и у будућности (са телеолошког стано-

вишта), *истовремено и усклађено*, када и дете прихвати као природно такво тражење и налажење одговора, градећи мост између властитих предзнања (предрасуда) и разумевања, биће створени адекватни предуслови за остварење основног васпитно-образовног циља, што нас изнова упућује на херменеутички приступ и концепт херменеутичког круга.

Сва три Х-приступа и модела (холистички, херменеутички и хеуристички) и те како имају полазиште у древној мудрости и начинима долажења до сазнања, што значи да нису настали *ex nihilo*. Присетимо се Сократове мајеутичке вештине „извлачења" одговора од саговорника који тако постаје све више испуњен сазнањем и способнији за решавање проблема, и схватићемо на чему је утемељен хеуристички разговор. Уз високе домете филозофског ума, у својој укупности омогућавају спој интуитивног, емоционалног, вољног и логичког (разумског) у свим активностима детета/ученика и начинима истраживања и откривања, а тако и самоактуализацију и самореализацију сваког детета/ученика као јединственог и оригиналног бића.

Примена заокруженог, целовитог, методски утемељеног, свеобухватног приступа усмереног према дечјој чежњи, радозналости, љубопитљивости, машти, дружељубивости, осећању заједништва и привржености – то је педагошко-дидактички одговор и одбрана пред разним искушењима данашњице, уз коришћење адекватних методичких поступака, јер се онима погрешним може исушити иначе богат „зденац могућности интуитивне спознаје детета" (Milovanović, 2024, str. 168).

У васпитно-образовном процесу нужно је дати предност правом и целовитом сазнању у односу на информације, јер је акт сазнања егзистенцијални акт везан са бићем (у нашем случају, младим бићем, тј. дететом/учеником) које је субјект сазнања, а право сазнање представља победу над влашћу времена, акт духа и стваралаштва, просветљење бића. Једино омогућавањем свих потребних услова за развој и стицање правог сазнања могуће је одупрети се страшном убрзању времена као обележју техничке епохе, механизације и машинизације, и егзистирати као личност у хладном свету створеном од човека који у таквом свету губи себе (Berđajev, 2002b).

Подстицање и очување будности учесника образовног система

„Будност", у смислу овог поднаслова, можемо означити као континуирану мисаону и духовну присутност, мотивисаност и укљученост свих учесника у образовном систему. Слободна и свестрано развијена личност под-

разумева реализацију бивства у животу, свест о коегзистенцији и прожимању видљивог и невидљивог света, о Једном и Целини. Свакако треба указати на то да је древно знање, садржано у бројним писаним споменицима кинеске, хиндуистичке, египатске, грчке и хришћанске баштине, знало за важност појма духовне будности, способност виђења и сагледавања смисла и значења ствари изван појава чула, ума, осећања, страсти (реч „Будан" у индијским Ведама означава душу-бивство, универзални дух, интензивну осетљивост бивства). Од такве будности савремени човек је одступио, постао слеп код очију, бунован, поспан, омамљен, изваран властитим чулима, туп (Hamvaš, 1999), укратко – препуштен *прогресу*. До тог правог, изворног бивства и будности као савршене светлости душе вероватно ће протећи доста времена испуњеног бројним искушењима и невољама проистеклим из зацарења бесмисла и лажи. Док се таква будност човека и људске заједнице не оствари, нужно је учинити све на реализацији будности у поменутом педагошко-образовном смислу.

Дете је најважнији чинилац образовног система. Ако сви чиниоци тог система буду довољно будни, и систем ће бити „будан" – отворен, свеприсутан, осетљив, утицајан, а ненаметљив, ауторитативан, а не ауторитаран, пријемчив за усавршавање, а не подложан променама ради модерности, са једне, нити окамењавању и овешталости, са друге стране. Присутност, мотивисаност и укљученост детета/ученика могуће је постићи гледањем на дечју радозналост као на благодат. Уместо потпадања под ропство прогреса, дигиталне (р)еволуције и вештачке интелигенције (ВИ), дигитализацију и ВИ треба искористити искључиво као помоћно средство да се дечја радозналост и жеђ за сазнањем утоле суштински вредним садржајем, чак и у ери брзих технолошких промена и глобализације. Неопходно су, такође, знање и вештина да се та радозналост побуди, да се пружи импулс за преокупацију детета/ученика оним што чини суштину, што је добро и трајно, јер откривањем правих вредности богате се његов дух и жеља за даљом спознајом и самообогаћењем.

Целовита и свестрано развијена личност подразумева личност која у себи има сграђен одбрамбени зид који успешно одолева свим саблазнима и искушењима као верним пратиоцима прогреса. Када бисмо ствари поједноставили и занемарили контекст, могли бисмо сасвим погрешно да устврдимо да је дигитална ера синоним за време које гута и уништава старе вредности и замењује их новоствореним, „самониклим" вредностима. Ако у обележјима дигиталног доба сагледамо врхунске домете креативности и људског духа, сагледаћемо и могућност да дигиталне компетенције постану

средство за постизање прокламованог циља процеса образовања и васпитања. Оно детиње чуђење повезано са радошћу сазнања и узнемирујућа сумња као пратилац радозналости и покретач мисаоних функција (Bojanin, 2016) треба да буду у основи става према технолошким симболима савременог света. Уколико им се дозволи господарење, ти симболи постаће саблазан и пошаст последњег времена. Ако се употребе као креативни импулс, могу да буду у функцији правог сазнања и развоја. Прихватимо ли да увођење ВИ у наставу омогућава и поспешује персонализацију у учењу, квалитет образовања и подршку наставном процесу, а посебно да ствара „могућност креирања индивидуализованих програма учења" (Jenjić i sar., 2025), сагледаћемо у ВИ приљежног асистента ангажованог на остварењу главног циља, асистента којем, истина, никада нећемо доделити професуру, а камоли место ректора или декана, али кога поштујемо, и ценимо његов изузетан допринос, толико да га не посматрамо као алат већ као ближњег. Човеку је прирођена таква антропоморфизација, у овом случају можда и персонификација, јер тиме што даје есенцијална обележја властитог бића „појавама" за чији је настанак сам заслужан и одговоран, човек потврђује и блискост према властитој творевини.

Социјално-емоционално учење и информационо-комуникационе технологије

Читав концепт социјално-емоционалног учења као процеса током којег деца – ученици млађих разреда основне школе стичу знања и вештине, формирају и усвајају ставове који им помажу да управљају властитим осећањима, да доносе исправне одлуке, решавају проблеме, успостављају добре односе засноване на разумевању и изграђују пријатељства, настао је као одговор на уочене проблеме које носи захуктали технолошки развој и на све већу изложеност детета разним утицајима из дигитално-медијског окружења. Стицање дигиталних компетенција може бити за хвалу само ако креативност духа буде праћена емоционалном (само)спознајом. Учење без емоција није учење, као што нема учења без свести о себи и своме месту у заједници коју чине личности које се међусобно допуњују и употпуњују. Унутрашњи доживљај детета је узвишен, чудесан и благотворан за душу како детета тако и свих у његовом окружењу који су свесни тог неисцрпног богатства и важности његовог очувања. У емоционалном доживљајном свету детета већ је запретен суштински, универзални поредак вредности који, наравно, даје само наговештаје. За стицање свести о том свету и уочавање везе између емоција и понашања најбитније је да се током процеса не загуби

чиста интуитивна спознаја целовитог поретка, која се правим сазнањима само потврђује, не и нарушава. Давање предности материјалном над духовним може бити само привремено, јер би у супротном главна обележја човека и заједнице престала да постоје. Очување осећања о надљудским својствима једног (главног) спектра вредности и сагледавање директне везе између исправних емоција и исправне лествице вредности (Govedarica, 2019) требало би да буде међу основним приоритетима.

Подједнако је важно и сагледавање везе између погрешних емоција и погрешне вредносне лествице, али је далеко важнији труд да до (по)грешности не долази. Право учење није гомилање знања на знање, већ је циљно садржано у умећу љубави и умећу квалитетног живљења, које се омогућава кроз „комплементарност и савезништво између радозналости и стида" (Govedarica, 2019, str. 26), и врхуни се у сагледавању универзалног, узвишеног, целовитог и идеалног, као и у непрестаној тежњи за њиховим досезањем. Колико информационо-комуникационе технологије (ИКТ) у томе могу помоћи? Рекли бисмо, далеко више у очувању постигнутог него у васпостављању жељеног, и неизмерно више у погледу лакшег и бржег долажења до циља него у погледу логистичког асистирања у утврђивању и дефинисању самог циља.

Са друге стране, увек када је неопходно да се у процесу дечјег развоја подстакне искуствено сазнање, интересовање, адекватна перцепција окружења и самоперцепција детета, ИКТ могу бити од велике помоћи, јер је природно својство детета „његова креативност и иновативност", па је у том циљу потребно подизати ниво дигиталних компетенција васпитача, а са друге стране омогућити да дете доживи и прихвати ИКТ као средство за учење (Botić, 2023). Десктоп и таблет рачунари, мобилни телефони, софтвери, камере и снимачи звука, интерактивне табле, интернет – све је доступно, релативно лако за коришћење и „напредније" из дана у дан. Видео-игре су одавно постале свакодневни пратилац деци предшколског узраста, омогућавајући им стицање нових вештина уз могућност унапређења претходно стечених искустава и знања. Залажемо се за обимнији нормативни приступ у овој области, јер је о утицају видео-игара на когнитивни и понашајни развој детета већ доста тога утврђено и потврђено у научном смислу, тако да се њихова доступност мора свести на оне које заиста служе развоју детета, посебно у смислу постављања и решавања проблема, тако да предност свакако са становишта садржаја треба дати забавним, образовним, логичним, симулацијским, музичким и спортским видео-играма (Milovanović i Milenović, 2023).

Додирне тачке дигитално-информатичке и сазнајно-личносне сфере јесу прихватање истине као врхунског вредносног критеријума и формирана свест о томе да је лаж погубна за успостављање стабилног система, тј. за формирање целовите личности. Као што се информатика властитим техничким изумима у виду програма „чисти" од неистинитих информација, системских вируса и безбедносних претњи по систем, тако и дете/ученик треба да успостави одбрамбени механизам пред искушењима што их доноси лаж која је на себе навукла заводљиву одору и умилним гласом препоручује да се све може постићи без икакве муке и напора. Иако игледа да је ту скупљено све знање света, путем интернета доступне су претежно информације. Већ смо истакли да су спознаја и разумевање креативни чинови. Потпуним ослањањем на информације из дигиталног окружења губи се значајан елемент когнитивног развоја. Поменути нужан процес сажимања целокупног знања мора бити праћен хеуристичким стваралаштвом и креативношћу. Жеђ за истином, као предуслов за стицање вештине долажења до истине, у детету/ученику треба да побуди родитељ, односно васпитач/наставник. Акцент је на самосталности младог бића и помоћи да то биће на властитом, јединственом путу откривања истине и конструисања (са)знања истраје и постане слободна и свестрано развијена личност.

Дигитализација образовања подразумева широк спектар поступака са укључивањем нових метода учења и све већом нужношћу подизања нивоа дигиталних компетенција. Наставници и васпитачи од преносилаца знања и информација постају све више прави помагачи, ментори, водичи и асистенти у сазнајном процесу детета заснованом на личном искуству и формирању критичког става према информацијама које се користе, па већ има довољно радова, сазнања и закључака за увођење заокружене и развојно окренуте мултимедијске дидактике, јер се и у спроведеним истраживањима истиче позитивна перцепција могућности и предности ИКТ као што су побољшање комуникације, интерактивност у настави и боља мотивација детета/ученика (Šehović i sar., 2025).

Дигиталне компетенције не треба да буду вештина ради вештине, већ оруђе којим се помаже критичко размишљање, решавање проблема и постизање дигиталне безбедности свих учесника.

Породица и школа, на почетку и на крају

Промене су нужне по себи, закони нужности су незаобилазни. Уколико њима буде захваћена есенција, супстрат ствари у филозофском смислу, онда не можемо говорити о промени него о замени ствари и појмова.

Екстремни правци и стремљења који су се појавили у ери мултикултуралног глобализма не само да потцртавају застарелост породице и васпитно-образовних установа, већ се залажу за прихватање идеје о њиховој сувишности и нужности замене новим облицима организовања и системског образовања и васпитања. Промена свести се огледа и у нормирању бројних могућности одузимања деце и лишавања родитељства у ситуацијама када се породици не пружа довољно системске и стручне помоћи у циљу омогућавања њене основне функције. Ко не разуме важност родне куће (дома) за дететово одрастање, као сигурног физичког, духовног и културног пребивалишта, неће сагледати сву трагедију деце у изгнанству, деце прогнане из својих домова и разорених кућа. Управо се из дечјих одговора у спроведеном истраживању јасно може закључити да деца доживљавају кућу као скровиште, део властитог бића, да је поистовећују са породицом, посматрају је као јединствено, изузетно, митско место (Graorac, 2013). Но, родне куће и породице се не разарају само у ратним сукобима, већ перфидно и систематски, натурањем идеја и постулата глобалистичког прогреса. Коришћењем изразите дечје потребе за идентификацијом, путем медија разноврсног формата, цртаних и „дечјих" филмова, друштвених мрежа, видеоигара, често се нуде садржаји којима се постиже поистовећивање виртуалне стварности и реалности, појам чуда у чијој је основи тајна замењује се опредмећењем магијских вештина, док се за појам Бога налази супституит у виду мађионичара – чудотворца. Ипак, још увек јасно одјекује „зов за породичношћу", јер породица и даље опстаје као место дешавања и остварења љубави, узајамног разумевања, праштања, мотива пожртвовања за другога, укратко – извора смисла и људскости (Bojanin, 2009). И даље се породица, та „јединствена биолошко-социјална јединица заједнице", жилаво бори за опстанак и за „последња упоришта моралности у нама и око нас" (Bojanin, 2016, str. 212–213). У педагошком смислу, породица је место где се у раном детињству „постављају темељи моралног развоја и формирају прве вредносне оријентације", где дете „стиче прве моралне концепте, обликује ставове и уверења и развија навике моралног понашања" (Bojović, 2025, str. 93).

Свеједно да ли ћемо породицу дефинисати као био-социјалну заједницу, социјалну односно друштвену групу, микро-друштвену заједницу, везу између биолошког и друштвеног света личности, прво животно и социјално окружење за дете, основну друштвену, васпитну и примарну заједницу или психолошку заједницу, она остаје незаменљива као место сигурности, љубави, успостављања социо-емоционалних веза, формирања личности и васпитања. Један од највећих савремених изазова по улогу и значај породице представља повећање слободног времена услед убрзаног развоја на-

уке и технике. Лако је сагледљив парадокс да се скраћењем радног и повећањем слободног времена не постиже боље међусобно зближавање нити комуникација међу члановима породице, већ одрасли чланови породице (родитељи) слободно време користе или за престанак физичких и психичких активности, или као „екстра-време" за увећање зараде, док деца то време користе за уживање благодати дигиталног окружења. На тај начин разбибрига се врло брзо преокреће у континуирану и неразрешиву бригу оличену у недостатку слободе, све већој усамљености, помањкању пажње и подршке.

Почеци савремене критике школе поклапају се са најавама свеобухватне научно-технолошке револуције у другој половини XX века. Дотадашњи покушаји реформисања школства нису били засновани на утилитарном рушењу старих институција са идејних полазишта радикализма и анархолиберализма, као што је то обележје многих савремених критичараидеолога. Но, и поред таквих екстремистичких ставова јасно је сагледљива нужна потреба за осавремењавањем и трансформисањем школе, која као „педагошки обликована животна заједница" у себи носи идеју властите трансформације као места васпитања, истичући безусловни захтев за целовитом и свестрано развијеном личношћу, богаћењем и оплемењивањем унутрашњег друштвеног живота детета-ученика и стварањем живог социјалног механизма, тако да најјачи импулс за преображај школа црпе из свога бића, промовишући идеје самоучења и међусобног утицања (Trnavac i Đorđević, 2013). Долазимо до наизглед парадоксалног тврђења да се у школама крије и болест и излечење. Дигитално окружење и средства ИКТ могу да допринесу развоју болести, али и да доведу до лакшег препознавања њених узрока, симптома као и начина оздрављења. Слободна, целовита, свестрано развијена личност са смислом за културу духа и социјални напредак – то би представљао трајни вредносни идеал и неодустајни циљ образовања и васпитања, без обзира на могуће импликације које воде ка утврђењу да сваки појам мора бити сагледан у контекстуалном виду, па и онда када закључимо да нову школу и ново образовање одликује „прелаз од репродуктивног ка продуктивном образовању, од статичког ка динамичном, од непроменљивог ка оперативном" (Mihajlović, 2019, str. 128).

Школа, као најстарија и најзначајнија васпитно-образовна установа, не сме да бежи од властите улоге и одговорности, односно да се придружује држави у оптуживању породице за све неуспехе у социјализацији, учењу и стицању знања детета. Она не може бити неутралан простор за гомилање (академског) знања на знање, већ треба да буде „сложен педагошки и вред-

носни екосистем" за успостављање и развијање друштвено релевантних компетенција (Bojović, 2025, str. 93). Ако се запостављају природна племенитост детета и његово интуитивно знање, то води спречавању њиховог даљег развоја. Зато основни задатак савремене школе јесте да се деци помогне „да што ближе својим свесним одлукама приведу примарну доброту и да је оспоље у тежњи за сапостојањем са другим" (Bojanin, 2016, стр. 223). У том смислу, сарадња породице и школе циљно се огледа у охрабривању дететове тежње ка бољем (односу са другима, сагледавању ствари, успеху, расположењу, осећању...), али и у решавању узрока који доводе до неуспеха (сазнајног, васпитног, емоционалног). То партнерство има за полазну претпоставку разумевање значаја „заједничке одговорности родитеља и васпитача у васпитању деце" (Stamatović i Nikolić, 2023, str. 151). Чак у ситуацијама када држава не чини довољно у стварању доброг окружења за развој свих потенцијала детета-ученика, такво окружење може да се створи управо сарадњом породице и школе. Брига и одговорност за развој и напредак *свих* ученика треба да буде подељена између *свих* наставника и *свих* родитеља. У клими међусобног поверења, разумевања и љубави могуће је остати стамен и утемељен пред свим савременим изазовима образовања и васпитања.

Закључна разматрања

Глобализам и прогрес у себи носе клице губитка слободе, као и губитка воље и тежње за истином, смислом и самоспознајом. У многим случајеви-ма дигитално окружење са друштвеним мрежама и средствима ИКТ ствара погодно тле да се клице развију у болест лагодног и безбрижног ропства и међусобне отуђености. Холистички (целовити) приступ образовању и васпитању са заокруженим и трајним системом вредности, у комбинацији са херменеутичким и хеуристичким методом, кроз социјално-емоционално учење, иновативан приступ и интегративну наставу, омогућавају да и знање буде целовито и интердисциплинарно. Такво знање, утемељено на највишим филозофским вредностима, јесте најсигурнији одбрамбени бедем пред свим пошастима дигиталног доба, а уз очување природне интуитивности и чистоте душе детета, детињег осећања за добро, узвишено и лепо, успоставља се непропусна брана пред бујицом постмодерних глобализованих приступа школству, настави и учењу (Milovanović, 2022). С друге стране, развој дигиталних компетенција може активно да допринесе лакшем долажењу до правог сазнања детета/ученика и његове самоспознаје. Предуслов за то јесте развој посебне мултимедијалне дидактике, као и будност односно укљученост свих учесника у образовном систему, уз заокруженији и стабилнији нормативни приступ васпитно-педагошким оквири-

ма, као и целој области ИКТ, нарочито са становишта њихове доступности детету/ученику. Држави припада улога стваоца повољног амбијента за реализацију основног васпитно-образовног циља, док су породица и васпитно-образовне установе упућене на међусобну сарадњу како би се тај циљ остварио у континуираном међусобно усклађеном дејству и уз непрестану будност учесника васпитно-образовног система.

Литература

Berđajev, N. (2002). *Carstvo duha i carstvo ćesara; Egzistencijalna dijalektika božanskog i ljudskog* [The realm of the spirit and the realm of the emperor; The existential dialectic of the divine and the human]. Brimo.

Berđajev, N. (2002). *Ja i svet objekata; Duh i realnost* [I and the world of objects; Spirit and reality]. Brimo.

Berđajev, N. (2002). *O čovekovom ropstvu i slobodi* [About human slavery and freedom]. Brimo.

Bojanin, S. (2009). *Gordijev čvor mladosti* [The Gordian Knot of Youth]. Vrnjci–Kovilj: Bratstvo Sv. Simeona Mirotočivog i Manastir Kovilj.

Bojanin, S. (2011). *Pod drvetom saznanja dobra i zla* [Under the tree of knowledge of good and evil]. Riznica.

Bojanin, S. (2016). *Tajna škole* [The School's Secret]. Odbor za versku nastavu Arhiepiskopije beogradsko-karlovačke.

Bojović, Ž. (2025). Vaspitanje i vrednosni sistem mladih u savremenom društvu: izazovi i perspektive [Upbringing and the value system of youth in contemporary society: Challenges and perspectives]. U J. Stamatović (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje između teorije i prakse – Knjiga 1*, (str. 83–106). Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu. https://doi.org/10.46793/zbVO25UEI.083B

Botić, M. (2023). Informaciono-komunikacione tehnologije u aktivnostima upoznavanja okoline [The use of information and communication technologies in the activities of getting to know the surroundings]. U S. Marinković, J. Stamatović (ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje – tendencije, izazovi i mogućnosti*, (str. 475–484). Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu. https://doi.org/10.46793/SPVO23.475B

Govedarica, M. (2019). Emocije, sistem vrednosti i učenje [Emotions, system of values and learning]. U S. Marinković (ur.), *Nauka, nastava, učenje*, (str. 17–28). Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu.

Graorac, I. (2013). *Detinjstvo, duhovnost, nihilizam* [Childhood, spirituality, nihilism]. Zavod za kulturu Vojvodine i Orpheus.

Hamvaš, B. (1999). *Scientia Sacra I (Duhovna baština drevnog čovečanstva I)* [Scientia Sacra I (Spiritual Heritage of Ancient Humanity I)]. Dereta.

Jenjić, S., Kević Zrnić, S. i Stanković Janković, T. (2025). Izazovi i interesovanja nastavnika za primjenu vještačke inteligencije u nastavi [Challenges and teachers' interests in the implementation of artificial intelligence in education]. U J. Stamatović (ur.), *Vas-*

pitanje i obrazovanje između teorije i prakse – Knjiga 1, (str. 107–120). Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu. https://doi.org/10.46793/zbVO25UEI.107

Jovanović, B. (2004). *Škola i vaspitanje* [School and Upbringing]. Učiteljski fakultet u Jagodini.

Mihajlović, T. (2019). Tokovi i perspektive reformi škole, nastave i vaspitanja [Trends and perspectives of school, teaching and education reform]. U S. Marinković (ur.), *Nauka, nastava, učenje*, (str. 115–132). Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu.

Milovanović, B. (2022). Korelativnost sadržaja nastave srpskog jezika i književnosti i verske nastave [Correlativity of Serbian Language and Literature and Religious Teaching Contents]. U Z. Arsić i B. Dilparić (ur.): *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini LII (2)/2022*, (str. 307–324). Filozofski fakultet u Kosovskoj Mitrovici, Univerzitet u Prištini. https://doi.org/10.5937/zrffp52-38239

Milovanović, B. (2024). Specifičnosti obrade likova u pričama za decu [Specific processing of characters in stories for children]. U J. Stamatović (ur.), *Dete, kultura, obrazovanje*, (str. 167–178). Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu. https://doi.org/10.46793/DKO24.10BM

Milovanović, B. (2025). Dete/učenik između vlastitih i tuđih očekivanja i lične i kolektivne odgovornosti [The child/student between personal and external expectations and individual and collective responsibilities]. U J. Stamatović (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje između teorije i prakse – Knjiga 2*, (str. 611–626). Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu. https://doi.org/10.46793/zbVO25UEI.611M

Milovanović, B. i Milenović, H. Ž. (2023). Uticaj video-igara na razvoj govora dece predškolskog uzrasta [The influence of video games on the speech development of preschool children]. U S. Marinković, J. Stamatović (ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje – tendencije, izazovi i mogućnosti*, (str. 271–282). Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu. https://doi.org/10.46793/SPVO23.271M

Nikolić, N. (2023). Hermeneutika kao metodološki pristup istraživanju u pedagogiji [Hermeneutics as a Methodological Approach to Pedagogical Research]. *Inovacije u nastavi*, *XXXVI*, *2023/1*, 150–161. https://doi.org/10.5937/inovacije2301150N

Stamatović, J. i Nikolić, N. (2023). Obrazovanje vaspitača za partnerski odnos sa porodicom [Educating of preschool educators for a partnership with the family]. U S. Marinković, J. Stamatović (ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje – tendencije, izazovi i mogućnosti*, (str. 143–158). Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu. https://doi.org/10.46793/SPVO23.143S

Šehović, S., Župić, A. i Trtovac Dedeić, A. (2025). Digitalna transformacija u razrednoj nastavi (teorijska osnova i praksa) [Digital transformation in classroom teaching (theoretical basis and practice)]. U J. Stamatović (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje između teorije i prakse – Knjiga 1*, (str. 467–480). Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu. https://doi.org/10.46793/zbVO25UEI.467S

Šutić, M. (2012). *Hermeneutika književnosti* [Literary Hermeneutics]. Službeni glasnik.

Trnavac, N. i Đorđević, J. (2013). *Pedagogija* [Pedagogy]. Naučna KMD.

Vujić, V. (2006). *Sputana i oslobođena misao* [Constrained and liberated thought]. Algoritam.

Boško Milovanović
University of Priština – Kosovska Mitrovica, Faculty of Teacher Education in Leposavić

CHILD/STUDENT DEVELOPMENT AND WELL-BEING IN LIGHT OF CONTEMOPORARY CHALLENGES IN UPBRINGING AND EDUCATION

The increasingly rapid succession of technological eras in their "progress" does not bypass the child or student. The scientific and professional communities highlight the significant influence of media on children. Children's curiosity is increasingly directed toward content that is primarily entertaining and informational. Under these conditions of child and student development, vigilance and a high level of sensitivity are required from all participants in the educational system. The formation of a free and well-rounded personality entails the realization of genuine freedom – the only context in which the child's or student's holistic development can be achieved. We highlight the significance of such freedom, the threats it faces, and the ways in which philosophical insight aids us in understanding these issues. In the contemporary context, fostering a child's or student's development requires a holistic approach – specifically, a synthesis of traditional educational values and modern educational paradigms. An integrative methodological approach encompasses the hermeneutic pedagogical method combined with philosophical insight and a heuristic approach. This constitutes a highly complex process requiring the involvement of all relevant stakeholders within the educational system. At the very heart of contemporary education lie socio-emotional development, safety in the digital environment, and mental health; the primary goal is to increasingly empower the child for independence and for coping with rapid technological and social changes. Achieving this goal necessitates the use of deeper insights.

KEYWORDS: *child well-being*, *digital environment*, *holistic approach*, *family and primary school.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.357M
УДК 316.722: 37.015.311
Прегледни научни чланак
стр. 357–376

Интеркултурална компетенција студената наставничких факултета и високошколских наставника**

Јасна Максимовић*
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Јелена Стаматовић*
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Бранка Живић*
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Ненад Милинковић*
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

АПСТРАКТ: Проучавање интеркултуралне компетенције студената наставничких факултета и високошколских наставника значајно је из више разлога. Пре свега, њихова интеркултурална компетентност има непосредан значај за образовање будућих генерација и обликовање образовног окружења које одговара савременом демографском и културно разноликом друштвеном контексту. Истовремено, развој ове компетенције подразумева превазилажење њеног теоријског разумевања и прелазак са свести и декларативног прихватања различитости ка њеној конкретној примени у педагошкој пракси. Циљ овог рада јесте да се, на основу анализе постојеће литературе и истраживања, идентификују и систематизују нивои и начини манифестовања интеркултуралне компетенције студената наставничких факултета и њихових наставника, као и да се сагледају кључне препреке њеној практичној примени и могућности даљег развоја. Анализирана истраживања указују на то да се интеркултуралност

** Истраживање спроведено уз подршку Фонда за науку Републике Србије, број пројекта: 9029-YF-SAIGE, Capacity Building in Teacher Education – An Approach Based on Intercultural Teaching Competence – TheachEdu-ITC
* jasnamaximovic@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-6429-4891
* jelena.stamatovic22@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-0563-0135
* spasic.brankaa@gmail.com, https://orcid.org/0009-0006-0273-777X
* milinkovic.nenad84@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-2282-787X

у образовном контексту често задржава на когнитивно-дескриптивном нивоу (декларативно прихватање и свест о разноликости), као и да је један од најизраженијих проблема раскорак између теоријског знања и његове практичне примене. Иако студенти и наставници често исказују позитивне ставове према културној разноликости, то се не одражава нужно на спремност и способност да преиспитају сопствене обрасце мишљења и деловања, прилагоде педагошке приступе и примене интеркултуралне компетенције у конкретним образовним ситуацијама, што чини апликативно-трансформативни ниво. Као значајне препреке у том смислу уочене су недовољна курикуларна заступљеност интеркултуралних садржаја, недостатак систематске обуке у области интеркултуралног образовања, као и изостанак континуиране формалне и неформалне подршке професионалном развоју наставника усмереном на унапређивање њихових интеркултуралних компетенција.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *студенти, универзитетски наставници, културно респонзивна педагогија, интеркултурална компетенција, педагошки и наставнички факултети.*

Увод

Савремени друштвени контекст, обележен глобализацијом, миграцијама, дигитализацијом, повећањем културне, етничке и језичке разноликости друштава, развојем инклузивног приступа у образовању и сл., снажно утиче на међународне образовне политике и намеће потребу да сваки појединац кроз систем образовања развије и унапреди своје интеркултуралне компетенције како би постао део таквог друштва (Bognar, 2008; UNESCO, 2013). Не постоји јединствено одређење/дефиниција интеркултуралне компетенције, али се она најчешће поима као сложена повезаност знања, вештина, ставова и вредности које појединцу омогућавају да ефикасно, адекватно и емпатично комуницира и сарађује са људима из различитих културних средина (Deardorff, 2006). Интеркултурална компетенција није једнократно стечено знање, већ је динамичан и континуиран процес који се стално развија. Комплексност интеркултуралне компетенције подразумева мултидимензионалност одређену кроз разноврсне компоненте: *афективна димензија*, која подразумева ставове, конкретније отвореност и радозналост, спремност на превазилажење етноцентризма и толеранција на неодређеност; *когнитивна димензија* или знање и културна свест, што подразумева знање о друштвеним групама, њиховој култури, свест о сопственом идентитету и како порекло, норме и имплицитне пристрасности обликују лично понашање и перцепцију, као и социолингвистичку свест; *бихејвиорална димензија*, која се односи на вештине и примену кроз емпатију, флексибил-

ност и прилагођавање, критичку процену и вредновање перспектива, пракси и производа своје и других култура (Byram, 2020; Deardorff, 2006). Интеркултурална компетентност подразумева способност наставника да препозна и користи културне разлике као ресурсе за учење (Berthoin-Atal & Friedman, 2003).

Анализирајући наведене савремене приступе интеркултуралним компетенцијама, могу се издвојити два нивоа у односу на дубину усвајања интеркултуралности. Први је когнитивни ниво свесности и прихватања, а други апликативно-критички ниво. Први се односи на знање, информисаност, свест о постојању различитости и декларативно прихватање других култура. Ово је пасивнија фаза, у којој се културна различитост разуме и поштује, али још увек не долази до дубље промене у сопственом понашању или систему вредности. Други ниво може се окарактерисати као апликативно-трансформативни ниво, који се односи на практично деловање, рефлексивност и лични развој, као и прилагођавање свог понашања у различитим контекстима, критичко преиспитивање сопствених претпоставки и стереотипа и развијање критичке интеркултуралне свести.

Имајући у виду комплексност интеркултуралних компетенција и потребу њиховог формирања и развијања од најранијег узраста, може се истаћи улога наставника (од васпитача до високошколских наставника) као веома одговорних особа у том процесу. Они морају и сами поседовати развијене интеркултуралне компетенције како би створили подстицајно и сигурно окружење у којем се уважавају различитости. Иницијално образовање васпитача и наставника представља кључни период у којем се формирају не само стручно-педагошка знања већ и професионални ставови, вредности и имплицитне теорије о настави и учењу. У условима све израженије друштвене и културне хетерогености савременог друштва, развој интеркултуралних компетенција током високошколског образовања престаје да буде само факултативна понуда, већ постаје важан захтев професионалне оспособљености наставног кадра (Nieto, 2010; Sleeter, 2012).

Развој интеркултуралних компетенција наставника на свим нивоима образовања у смислу активне примене и критичког деловања у учионици нарочито наглашавају педагошке идеје које објашњавају улогу и карактеристике културно респонзивног наставника. Неке од особина које су део компетенција Виљегас и Лукас (Villegas & Lucas, 2002) наводе као кључне за културно респонзивног наставника: социокултурна свест, односно разумевање утицаја сопствене расе, језика и културе на доживљавање света; афирматив-

ни став према разноликости – различитост ученика је ресурс, а не недостатак који треба исправљати; свест о сопственој одговорности – доживљај сопствене одговорности за промене у циљу стварања праведнијих школа; познавање и разумевање конструкције знања ученика; познавање живота ученика, њихових искустава, услова у којима живе; организација и дизајнирање прилагођене наставе полазећи од искуства ученика, уз постепено проширивање њихових хоризоната изван познатог оквира. Слична гледишта која се ослањају на респонзивну педагогију у сагледавању наставника истичу потребу да он треба да развија интеркултуралне компетенције које обухватају усвајање делотворног понашања, интеркултуралну осетљивост и стварање интеракције у којој се разлике користе као ресурси за учење (Nikolić, 2018). Хрватић (Hrvatić, 2007) објашњава да интеркултурална педагогија захтева да наставник буде респонзиван медијатор који омогућава прелазак с когнитивног уочавања разлика на интеркултурални дијалог и суживот у образовним институцијама.

Професионална реалност која очекује будуће наставнике намеће им потребу да разумеју интеркултурални контекст како би адекватно одговорили на потребе ученика из различитих културних средина, промовисали инклузивност и развијали међукултурни дијалог. С друге стране, она имплицира одговорност и за високошколске наставнике који их образују, који креирају и имплементирају интеркултуралне садржаје и стратегије у студијске програме за образовање наставника и реализују их (Maksimović et al., 2026). Интеркултуралне компетенције које студенти развијају и усвајају током свог професионалног образовања представљају инструмент модернизације и иновативности у дефинисању и усмеравању читавог мултикултурног окружења васпитно-образовног процеса и школског курикулума који овај процес прати, што снажно утиче и на развој мултикултурне и инклузивне заједнице (Krulj, 2026).

Развој интеркултуралних компетенција у високом образовању не може се посматрати као изолован педагошки циљ, већ захтева холистички модел у ком се преплићу индивидуална свест наставника, методолошко прилагођавање наставе и подршка целокупног универзитетског система. Лични развој чини темељ сваког интеркултурног процеса и представља потребу сваког универзитетског наставника. То усмерава наставника да развија саморефлексију, односно преиспитује сопствене претпоставке, вредности и потенцијалне имплицитне пристрасности и предрасуде, разматра и промишља како сопствена културна позиција утиче на стил предавања, оцењивања и комуникације са студентима. Поред личног, потребан је и контину-

иран професионални развој кроз различите облике усавршавања, као и упознавање са специфичностима студената из различитих културних, етничких или религијских средина.

Личне иницијативе универзитетских наставника губе на снази уколико не постоји институционална инфраструктура која их подржава. Универзитет мора обезбедити континуирано усавршавање (центри за педагошки развој), креирати политике инклузије и антидискриминације, као и подстицати међународну сарадњу кроз програме мобилности и виртуелне размене (Gay, 2018).

Интернационализација високошколских установа не укључује само мобилност студената, већ представља процес интеграције међународне, интеркултуралне и глобалне димензије у сврху и функције високошколског образовања на нивоу целог система (Knight, 2004). Системски приступ развоја интеркултуралних компетенција универзитетских наставника подразумева да лични развој даје мотивацију и свест, педагошко прилагођавање пружа алате за рад у учионици, а институционална подршка ствара одрживо окружење и нормативни оквир у коме интеркултуралност постаје стандард универзитетске праксе. Развој интеркултуралних компетенција на факултетима може се остварити кроз формалне, неформалне и информалне механизме унутрашњег и спољашњег деловања.

Полазећи од релевантних истраживања и потреба пројекта *Capacity Building in Teacher Education – An Approach Based on Intercultural Teaching Competence* (Изградња капацитета у образовању наставника – приступ заснован на интеркултуралној наставној компетенцији), циљ овог рада је да се, кроз анализу и синтезу постојећих емпиријских и теоријских истраживања, утврде кључни показатељи и манифестације разумевања и овладавања интеркултуралним компетенцијама студената наставничких факултета и њихових наставника, као и да се утврде главне препреке и могућности за њихов развој и успешну имплементацију у високошколском контексту.

Нивои овладавања интеркултуралним компетенцијама студената и високошколских наставника

У савременој интеркултуралној педагогији, когнитивно-дескриптивни и апликативно-трансформативни ниво показатеља и манифестације интеркултуралних компетенција се не посматрају као изоловани ентитети, већ

као комлементарни делови јединственог развојног континуума. Насупрот овом идеалу интегрисаности, у академској пракси се често препознаје доминантност когнитивног нивоа. Анализом радова унутар процеса манифестације интеркултуралних компетенција студената натавничких факултета и универзитетских наставника, уочава се дистинкција између ова два базична нивоа.

У истраживањима која показују доминантност *когнитивно-дескриптивног* нивоа уочава се да студенти интеркултуралну компетенцију процењују и одређују као поседовање знања и разумевање других култура, културних образаца, вредности, норми и перспектива, као и способност разумевања сопствене културне припадности и културних разлика. У овом схватању, нагласак је на знању, толеранцији, поштовању и одсуству предрасуда, што Треде и сарадници (Trede et al., 2013) описују као „пасивне" интеркултуралне вештине.

Истраживање О. Одаг и сарадница (Odağ et al., 2016), спроведено на узорку од 130 студената наставничких факултета који живе у мултикултуралном кампусу, показало је да студенти интеркултуралну компетенцију повезују са разумевањем и свесношћу о другим културама. Аутори посебно истичу да су студенти већи значај давали разумевању других култура него разумевању сопствене културе, што указује на превазилажење етноцентризма као важног аспекта интеркултурне компетенције.

Исто тако, истраживање Естебан-Нуњес (Esteban-Núñez, 2021), које је за узорак имало будуће наставнике енглеског језика, показало је да студенти интеркултуралну компетенцију схватају као нешто што се у настави остварује кроз учење о другим културама, односно упознавање култура које се разликују од сопствене. Бројни су радови у којима је наглашено да студенти интеркултурну компетенцију повезују са знањем, прихватањем културних, језичких, верских, етничких и других разлика (Prilutskaya & Enoksen-Schistad, 2025; Ribés et al., 2024; Šaljić & Vrcelj, 2020).

Кад су у питању истраживања која се баве интеркултуралним компетенцијама универзитетских наставника такође се може препознати доминантност когнитивно-дескриптивног нивоа који се односи на поседовање знања о другим културама и разумевање културних разлика, обичаја, вредности и перспектива, док су афективна и бихејвиорална димензија компетенције мање изражене или нису експлицитно обухваћене. Ово потврђују налази неколико релевантних истраживања. Истраживање Варсах и сарадника (Warsah et al., 2025), реализовано на узорку од 435 универзитетских на-

ставника, показало је да њихово схватање интеркултуралне компетенције обухвата следеће димензије: отвореност према културној различитости; свест о културним стереотипима и њиховом прихватању као друштвеног феномена; осетљивост према културним нормама и вредностима, културну флексибилност, спремност за учење из других култура.

У истраживању Рохас-Барето (Rojas-Barreto, 2019), које је за циљ имало идентификовање интеркултуралног профила групе професора енглеског језика који раде на осам државних универзитета у Колумбији, показало се да наставници интеркултуралну компетенцију разумеју као преношење културних садржаја, занемарујући развој интеркултуралних вештина и ставова. На когнитивно-дескриптивни ниво интеркултуралних компетенција наставника указује и квалитативна студија Зехре Хабиб (Habib, 2018), која је имала за циљ да истражи како чланови наставног особља у високом образовању у Пакистану разумеју међународну усмереност и интеркултуралну компетенцију, као и да истражи њихова мишљења о улози програма професионалног развоја у унапређивању компетенција потребних за развијање међународно усмереног образовања. Главни налази показују да је већина учесника имала ограничено разумевање појма интеркултуралне компетенције, односно да је схватају у когнитивном смислу, као познавање и разумевање других култура и културних разлика. У истраживању Данг (Dang, 2025), у оквиру кога су интервјуисани универзитетски наставници у Вијетнаму, уочено је да је схватање интеркултуралне компетенције код универзитетских наставника претежно когнитивно-дескриптивно, будући да наставници развој ових компетенција углавном повезују са стицањем знања о другим културама, културним разликама и њиховим поређењем. Истовремено, ова ауторка указује на фрагментисаност њихових схватања, будући да интеркултуралну компетенцију чешће посматрају као исход заснован на знању него као континуирани развојни процес који укључује и интеркултуралне ставове и вештине.

Апликативно-трансформативни ниво схватања интеркултуралних компетенција препознаје се у одређеном броју анализираних радова, у којима студенти наставничких факултета интеркултуралну компетенцију повезују са способношћу примене стечених знања, вештина и ставова у конкретним интеркултуралним ситуацијама, али и са спремношћу за преиспитивање и трансформацију сопствених перспектива, ставова и образаца понашања. У том смислу, интеркултурална компетенција се посматра као шири конструкт који превазилази оквире личне особине и подразумева оспособљеност за деловање у културно, језички и социјално разноликом школском

окружењу (Papadopoulou et al., 2022; Sjøen, 2023). Холубнича и сараднице (Holubnycha et al., 2021), које се у свом раду баве анализом начина и специфичности развоја интеркултуралне компетенције код студената на високошколском нивоу, указују на то да студенти наставничких факултета интеркултуралну компетенцију разумеју као конструкт знања, меких вештина (толеранцију, емпатију, осећај одговорности за сопствене поступке, разумевање и прихватање туђе културе, способност да уоче сличности и разлике између сопствене културе и културе циљног језика) и вештина деловања у пракси. Мартин-Белтран и сараднице (Martin-Beltrán et al., 2023) су се у свом истраживању бавиле питањем како будући наставници на једном америчком универзитету разумеју и теже да развију интеркултуралну компетенцију кроз искуство учења засновано на терену, интерактивно, и с којим могућностима и изазовима се учесници суочавају током искуства. Резултати после завршеног посебно дизајнираног курса, који је трајао пет семестара, показују да су будући наставници кроз непосредне интеракције са културно и језички различитим ученицима развили интеркултуралну компетенцију која се манифестовала као узимање перспективе другог, емпатија, респонзивно слушање, реаговање на потребе ученика. Тин (Thinh, 2025) показује да су студенти наставничког образовања на Тајланду током међународне размене прилагођавали наставне стратегије потребама културно различитих ученика и мењали начине управљања интеркултуралном динамиком у учионици, а у њиховим самопроценама препознају се елементи апликативно-трансформативног нивоа интеркултуралне компетенције. Циљ студије Пападопулу и сарадница (Papadopoulou et al., 2022) био је да се истражи ниво интеркултуралне компетенције и спремности будућих наставника, као и њихове глобалне компетенције у вишејезичним и мултикултуралним окружењима у оквиру програма Хеленског отвореног универзитета под називом „Језичко образовање за избеглице и мигранте". Резултати показују да су по завршетку овог програма студенти проценили да поседују развијеније елементе интеркултуралне компетенције јер су сматрали да су развили одговарајуће вештине, знања и ставове, као и да је већина учесника исказала довољно самоуверености да се носи с изазовима који се јављају у мултикултуралним окружењима.

Апликативно-трансформативни ниво интеркултуралних компетенција код универзитетских наставника представља виши и сложенији ниво њиховог развоја. То подразумева способност наставника да препознају и разумеју културне разлике, али и да на њих адекватно реагују, прилагоде начин комуникације и наставне поступке, превазиђу стереотипе и етноцен-

тричне обрасце, те конструктивно управљају интеркултуралним разликама и потенцијалним неспоразумима у мултикултурном окружењу самог универзитета. У оквиру анализиране литературе, одређени емпиријски радови указују на апликативно-трансформативни ниво развоја интеркултуралне компетенције код универзитетских наставника. У раду Зеленкове и Ханесове (Zelenková & Hanesová, 2019) ова компетенција универзитетских наставника се разматра у контексту наставе на енглеском језику с међународним студентима. Ауторке су развиле и пилотирале курс интеркултуралне компетенције, чији је циљ био развој језичких, културних и педагошких компетенција. Један од резултата је да се у оквиру манифестације интеркултуралне компетенције универзитетских наставника могу препознати елементи апликативно-трансформативног нивоа, будући да се интеркултурална компетенција повезује са способношћу наставника да стечена знања и вештине примењују у конкретном, културно хетерогеном наставном окружењу, као и с њиховом улогом интеркултуралних медијатора.

Циљ истраживања Пинто (Pinto, 2018) био је да се испитају и разумеју перспективе португалских академских радника о компонентама интеркултуралне компетенције и значају њеног развоја код студената високог образовања. Резултати показују да наставници у високом образовању препознају вишедимензионалну природу интеркултурне компетенције и истичу да она обухвата ставове (прихватање и поштовање; радозналост и отвореност), знања (поз-навање културних контекста других људи; самоспознају и културну самосвест) и вештине (посматрање, слушање и делање у одређеном контексту), који заједно доприносе остваривању жељених унутрашњих и спољашњих исхода појединца.

Препреке и могућности развоја интеркултуралних компетенција у високом образовању

Истраживања у многим земљама показују да многи наставници, како наставници с искуством тако и наставници почетници, рад с групама које се посебно или генерички називају разноврсним ученицима и даље доживљава као изазован и сложен (Rowan et al., 2021). Истраживања углавном показују да студенти начелно имају позитивне ставове према интеркултурализму, али изражавају висок степен несигурности када је реч о практичној примени тих вештина у разреду (Barnatt et al., 2020; Hinojosa Pareja & Lopez Lopez, 2018; Moloney & Saltmarsh, 2016) или испољавају резерву у вези са својом способношћу да ефикасно раде с ученицима који се на неки на-

чин схватају као разноврсни (Rowan et al., 2021). Бављење будућом професијом у непознатим контекстима је често изазовније него што се очекује, посебно када студент није припремљен за рад у разноврсним учионицама, или путује у веома различита културна подручја (Steen, 2009, prema: Sjøen, 2023). Исто тако и универзитетски наставници нису сигурни у своју способност да у пракси примене своја знања и уверења из области интеркултуралног образовања. Тако, на пример, истраживање Пареха де Висенте и сарадница (Pareja de Vicente et al., 2021), које је спроведено на Универзитету у Малаги (Шпанија) на узорку наставника који су изводили наставу на студијском програму за образовање учитеља и васпитача, показује да већина универзитетских наставника интеркултуралност препознаје као вредност и значајан педагошки приступ, али да изражавају бојазан у односу на своју способност практичног деловања. Резултати још неких истраживања указују на сличне ставове наставника (Dang, 2025; Krsmanović & Tica, 2026; Veliz et al., 2026).

Постојећи несклад између позитивно усмерених ставова студената наставничких факултета и њихових наставника према интеркултурализму, с једне стране, и израженог степена несигурности у погледу практичне примене интеркултуралних знања и вештина, с друге стране, указују на постојање бројних препрека и изазова у процесу интеркултурализације образовног система.

Робин Молони и Дејвид Солтмарш у својој студији показују да студенти наставнике перципирају као препреку у усвајању интеркултуралних компетенција, односно изјављују да нису у својим универзитетским учионицама видели да наставници користе стратегије учења које подржавају различитости. Већина учесника је изјавила да су видели само мали број наставника како користе експлицитне инклузивне стратегије наставе, нису признали студенте с културном и језичком разноликошћу на туторијалима или предавањима, нити су позвали на могуће различите перцепције или тумачења материјала (Moloney & Saltmarsh, 2016).

Ипак, налази различитих истраживања указују на то да препреке развоју и практичној примени интеркултуралних компетенција није оправдано посматрати искључиво кроз призму индивидуалних карактеристика наставника, будући да су њихово развијање и примена у значајној мери обликовани карактеристикама, могућностима и ограничењима универзитетског контекста.

Један од значајних системских фактора који отежавају развој интеркултуралних компетенција представља неадекватна курикуларна заступље-

ност интеркултуралних садржаја. Овај проблем огледа се у њиховој фрагментисаности и изолованости у оквиру појединачних предмета, као и у недовољној интеграцији интеркултуралних садржаја и исхода кроз целокупни курикулум иницијалног образовања наставника (Beljanski & Dedić Bukvić, 2020; Karanikola et al., 2025; Mlinarević & Tokić, 2020; Wang, 2022). У истраживању спроведеном на програмима универзитета у Србији и Босни и Херцеговини, ауторке Бељански и Дедић Буквић анализирају курикулуме у контексту развоја интеркултуралних компетенција будућих наставника и закључују да је заступљеност интеркултуралних елемената у курикулумима недовољна, уз потребу за њиховом ревизијом и увођењем систематског интеркултуралног образовања у институције које образују наставнике (Beljanski & Dedić Bukvić, 2020). Поред неадекватних курикулума, као кључне препреке идентификују се ограничена интеркултурална искуства наставника (Alkarzon, 2016; Arsal, 2019; Dang, 2025; Krsmanović & Tica, 2026), недостатак систематске обуке у области интеркултуралног образовања (Zelenková & Hanesová, 2019), као и изостанак континуиране формалне и неформалне подршке професионалном напретку наставника усмереном на развој интеркултуралних компетенција (Pareja de Vicente et al., 2021).

Иако резултати анализираних истраживања указују на постојање бројних препрека развоју интеркултуралних компетенција, она истовремено указују и на могућности за њихово превазилажење и унапређивање. У том контексту, различити аутори издвајају низ образовних приступа, искустава и облика подршке који могу имати значајну улогу у развоју интеркултуралних компетенција, како у процесу иницијалног образовања наставника тако и у оквиру њиховог континуираног професионалног развоја. Патараворатум (Pattaraworathum, 2025) указује на то да се интеркултурална свест студената може значајно променити кроз коришћење различитих интеркултуралних активности. Оне могу значајно допринети развоју интеркултуралних компетенција код студената, посебно ако су плански осмишљене и укључују рефлексију о искуству (Gregersen-Hermans, 2015; Huang et al., 2023; Sjøen 2023).

Примери добре праксе у том смислу су: заједнички пројекти са студентима из других земаља – виртуална или директна сарадња (Lin & Shen, 2020; Rawal & Deardorff, 2021); радионице о интеркултуралној комуникацији, студије случаја и симулације (Beutel & Tangen, 2018); сервисно учење и учествовање у мултикултуралним заједницама (Lin & Shen, 2020; Rawal & Deardorff, 2021); рефлексивни дневници након интеркултуралних искустава, дискусије и дебате о културним разликама и стереотипима (Sjøen, 2023).

Анализа резултата експерименталног истраживања ауторке Зејнеп Арсал (Arsal, 2019) показује да су будући наставници, који су били изложени програму критичког мултикултуралног образовања у оквиру студијског програма Методика наставе, у трајању од једног семестра, показали значајно већи напредак у својим мултикултуралним ставовима и својим интеркултуралним компетенцијама у поређењу са студентима који нису похађали наведени програм. Показало се да интеграција садржаја критичког мултикултуралног образовања у програм образовања наставника има позитиван ефекат на неговање мултикултуралних ставова будућих наставника (Arsal, 2019).

Када говоримо о универзитетским наставницима, аутори указују на то да су најефикасније активности које доводе до развоја њихових интеркултуралних компетенција: развој глобалних платформи које ће подстицати глобалну усмереност код наставника (Habib, 2018); проширење програма професионалног усавршавања и менторска подршка наставницима, посебно у области њиховог личног интеркултуралног развоја (Dang, 2025; Namaste et al., 2024), снажна институционална подршка и могућност међународног искуства (Alkarzon, 2016).

Позитивним исходима у развоју интеркултуралних компетенција на универзитетском нивоу доприносе и програми међународне размене. Ову претпоставку потврђује један број истраживања, која показују да студенти наставничких факултета који су учествовали у програмима међународне размене испољавају виши ниво интеркултуралне компетенције у односу на студенте који нису учествовали у међународној мобилности (Ivasciuc et al., 2025; Thinh, 2025).

Важно је напоменути да неки аутори указују на умерене или ограничене ефекте међународне размене, посебно када је мобилност ограничена на мали број студената (De Wit & Engel, 2015; Robson & Wihlborg, 2019), када је краткотрајна, или када студенти остају у контакту углавном са колегама из сопствене земље (Behrnd & Porzelt, 2012; Goldstein, 2022). Због тога се у савременој литератури наглашава да је квалитет интеркултуралног искуства важнији од самог учешћа у програму мобилности (Sjøen, 2023). Како Пејџ и Ванде Берг (Paige & Vande Berg, 2012) указују, само урањање у друге културе није довољно за промену интеркултуралног начина размишљања, или за развој софистицираних нивоа интеркултурне компетенције.

Закључак

Интеркултурална компетенција у високом образовању више се не може посматрати као опциона вештина, већ као фундаментални предуслов професионалне оспособљености наставног кадра и развоја интеркултуралних компетенција код студената.

У различитим одређењима ове компетенције, наглашавају се њена сложеност и мултидимензионалност, као и комплементарност основних нивоа њеног развоја: когнитивно-дескриптивног и апликативно-трансформативног. Иако је уочена изражена заступљеност когнитивног нивоа интеркултуралних компетенција, често изостаје њихово даље развијање ка апликативно-трансформативном нивоу, који подразумева конкретно прилагођавање педагошког рада културној разноликости, примену инклузивних и културно респонзивних пракси, као и критичко преиспитивање и преобликовање сопствених културних образаца и претпоставки. Усмереност на стицање знања о културама и културним разликама, иако представља важну основу развоја интеркултуралних компетенција, сама по себи није довољна за обликовање културно респонзивног наставника способног да та знања делотворно примени у различитим образовним и интеркултурним ситуацијама.

Резултати анализираних истраживања, који указују на постојање јаза између теоријског разумевања интеркултуралности и њене практичне реализације у образовном контексту, могу се делимично објаснити, односно, они указују на реалне проблеме присутне у образовној пракси. Уочени проблеми односе се како на студенте тако и на њихове наставнике, и крећу се од њихове несигурности у примени интеркултуралних знања и вештина у конкретним интеркултуралним ситуацијама, до недовољног препознавања и систематског укључивања интеркултуралног образовања у програме и праксу институција које образују будуће наставнике, недостатка систематског професионалног усавршавања наставника, ограничених интеркултуралних искустава, недовољне институционалне подршке и ресурса и слично.

Из спроведене анализе произлазе значајне импликације за унапређење високошколске праксе и образовања наставничког кадра. Пре свега, неопходно је извршити системски редизајн студијских програма тако да интеркултуралност постане интегрисана професијска компетенција, а не спорадична понуда. Потребна је интеграција кроз целокупан курикулум кроз измену студијских програма тако да се интеркултуралност не обрађује само

кроз један изолован предмет, већ као попречна (трансверзална) тема присутна у многим предметима.

Превазилажењу јаза између декларативног знања и реализације код студената може допринети искуствено учење и рад у заједници и суживот у хетерогеним срединама. Такође, приступ у организовању наставних и ваннаставних активности може допринети превазилажењу овог јаза (замењивање екс катедра предавања анализама случајева, симулацијама улога, критичким инцидентима и дијалошким радионицама које подстичу деконструкцију стереотипа).

У циљу даљег развоја интеркултуралних компетенција студената, будућих наставника, потребно је на нивоу високошколских установа обезбедити континуирану институционалну подршку и програме професионалног усавршавања, којима би се универзитетским наставницима омогућило да са претежно теоријског, когнитивно-дескриптивног нивоа, пређу ка апликативно-трансформативном нивоу деловања, односно ка систематској примени интеркултуралних знања, вештина и ставова у универзитетској наставној пракси.

У самој реализацији наставе тежиште мора бити на развоју културно респонзивне педагогије и критичке селф-рефлексије студената, чиме се они директно оспособљавају да културну и језичку разноликост у будућим учионицама не посматрају као недостатак, већ као равноправан ресурс за учење и грађење инклузивне заједнице.

Такође, правац унапређења се препознаје и у интернационализацији и укључивању наставника и студената не само у програме мобилности већ и у интеркултуралне мреже које ће допринети искуству сарадње.

Без системске подршке високошколских установа, личне иницијативе појединаца остају ограниченог домета, због чега унапређење ових компетенција мора постати стратешки приоритет у модернизацији универзитета.

Литература

Alkarzon, A. (2016). The Influence of Faculty Exchange Programs on Faculty Members' Professional Development. *Research in Higher Education Journal*, *30*. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.5

Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education*, *13*(1), 106–118. https://doi.org/10.1108/JME-10-2017-0059

Barnatt, J., Andries D'Souza, L., Gleeson, A. M., Mitchell Viesca, K., & Wery, J. (2020). Intercultural Competence in Pre-Service Teacher Candidates. *International Journal of Educational Reform*, *29*(3), 211–235. https://doi.org/10.1177/1056787919896866

Beutel, D., & Tangen, D. (2018). The impact of intercultural experiences on preservice teachers' preparedness to engage with diverse learners. *Australian Journal of Teacher Education*, *43*(3), 168–179. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.11

Behrnd, V., & Porzelt, S. (2012). Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, *36*(2), 213–223. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.04.005

Beljanski, M., & Dedić Bukvić, E. (2020). Comparative Overview of the Presence of Intercultural Education of Teacher Trainees in Serbia and Bosnia and Herzegovina. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *7*(3), 1–16 https://doi.org/10.29333/ejecs/412

Berthoin-Antal, A., & Friedman, V. (2003). Negotiating reality as an approach to intercultural competence. *WZB Discussion Paper*, No. SP III 2003-101. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/47910/1/371682266.pdf

Bognar, L. (2008). *Interkulturalizam i civilno društvo* [Interculturalism & civil society]. Saopštenje sa skupa Šesti susreti pedagoga Hrvatske: Interkulturalna pedagogija i obrazovne komunikacije, Dubrovnik, Hrvatska. https://ladislav-bognar.net/node/98

Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*: Revisited (2nd ed.). Channel View Publications.

Dang, N-G. (2025). Promoting intercultural competence in EFL contexts: Insights from Vietnamese university teachers. *IAFOR Journal of Education*, *13*(1), 149–169.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, *10*(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

De Wit, H., & Engel, L. C. (2015). Building and deepening a comprehensive strategy to internationalise Romanian higher education. In A. Curaj, L. Deca, E. Egron-Polak & J. Salmi (Eds.), *Higher Education Reforms in Romania: Between the Bologna Process and National Challenges* (pp. 191–204). Springer International Publishing.

Esteban-Núñez, M. T. (2021). Pre-service language teachers' knowledge and practices of intercultural communicative competence. *How*, *28*(1), 11–29. https://doi.org/10.19183/how.28.1.596

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press. https://doi.org/10.65528/9780807776704

Goldstein, S. B. (2022). A systematic review of short-term study abroad research methodology and intercultural competence outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, *87*, 26–36. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.01.001

Gregersen-Hermans, J. (2015). The impact of exposure to diversity in the international university environment and the development of intercultural competence in students. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Rds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 73–92). Springer International Publishing.

Habib, Z. (2018). International mindedness and intercultural competence: Perceptions of Pakistani higher education faculty. *Journal of Education and Educational Development*, *5*(1), 60–79. https://doi.org/10.22555/joeed.v5i1.1807

Hinojosa Pareja, E. F., & Lopez Lopez, M. (2018). Interculturality and teacher education: A study from pre-service teachers' perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, *43*(3), 74–92. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.5

Holubnycha, L., Kostikova, I., Soroka, N., Shchokina, T., & Golopych, I. (2021). Intercultural competence development at universities. *Postmodern Openings*, *12*(1), 200–214. https://doi.org/10.18662/po/12.1Sup1/279

Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme [Intercultural Pedagogy: New Paradigms]. *Pedagogijska istraživanja*, *4*(2), 241–254. https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/prilog-skup/529810

Huang, Q., Cheung, A. C., & Xuan, Q. (2023). The impact of study abroad on pre-service and in-service teachers' intercultural competence: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, *127*, 104091. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104091

Ivasciuc, I. S., Marinescu, N., & Ispas, A. (2025). Unlocking New Horizons: Teacher Mobility and Competence Growth via Erasmus Exchange Programs. *Education Sciences*, *15*(6), 712. https://doi.org/10.3390/educsci15060712

Karanikola, Z., Panagiotopoulos, G., Giaki, S., & Arvanitis, E. (2025). Intercultural teacher education in international policy context: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, *15*(10), 1351. https://doi.org/10.3390/educsci15101351

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, *8*(1), 5–31. https://doi.org/10.1177/1028315303260832

Krsmanović, I., & Tica, L. (2026). Assessing faculty readiness for teaching international students: A Serbian case study in intercultural sensitivity. *Journal of Applied Learning & Teaching*, *9*(Sp. Iss. 1). https://doi.org/10.37074/jalt.2026.9.S1.3

Krulj, J. (2026). *Multikulturalnost i vaspitanje i obrazovanje* [Multiculturalism and Upbringing and Education]. Univerzitet u Prištini – Kosovska Mitrovica, Učiteljski fakultet u Prizrenu.

Lin, X., & Shen, G. Q. (2020). How formal and informal intercultural contacts in universities influence students' cultural intelligence? *Asia Pacific Education Review*, *21*(2), 245–259. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09615-y

Maksimović, J., Semiz, M., Stamatović, J., Maričić, S., Marinković, S., Milinković, N. (2026). Initial Teacher Education and the Development of Intercultural Competence: The Mentors' Perspective. In M. Carmo (Ed.), *Education and New Developments 2026* (Vol. 2, pp. 709–713). Science Press.

Martin-Beltran, M., Durham, C., & Cataneo, A. (2023). Preservice teachers developing humanizing intercultural competence during field-based interactions: Opportunities and challenges. *Teaching and Teacher Education*, *124*, 104008. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.104008

Mlinarević, V., & Tokić Zec, R. (2020). Intercultural competences in initial teacher education–comparative analysis. Croatian Journal of Education: *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *22*(4), 1081–1112. https://doi.org/10.15516/cje.v22i4.3803

Moloney, R., & Saltmarsh, D. (2016). 'Knowing your students' in the culturally and linguistically diverse classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, *41*(4), 79–93. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.5

Namaste, N., Sherman, W., Gibson, A., & Spira-Cohen, E. (2024). Intercultural professional development for educators: Applying intercultural learning to enhance effectiveness. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *36*(1), 280–311. https://doi.org/10.36366/frontiers.v36i1.826

Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (2nd ed.). Routledge.

Nikolić, S. (2018). Kompetentan nastavnik u interkulturalnoj školi [Compensatory teacher in intercultural school]. *Metodička teorija i praksa*, *21*(2), 251–262. https://doi.org/10.5937/metpra1802251N

Odağ, Ö., Wallin, H. R., & Kedzior, K. K. (2016). Definition of Intercultural Competence According to Undergraduate Students at an International University in Germany. *Journal of Studies in International Education*, *20*(2), 118–139. https://doi.org/10.1177/1028315315587105

Paige, R. M., & Vande Berg, M. (2012). Why students are and are not learning abroad: A review of recent research. In M. Vande Berg, R. M. Paige, & K. H. Lou (Eds.), *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They're Not, and What We Can Do About It* (pp. 29–58). Stylus.

Papadopoulou, K., Palaiologou, N., & Karanikola, Z. (2022). Insights into teachers' intercultural and global competence within multicultural educational settings. *Education sciences*, *12*(8), 502. https://doi.org/10.3390/educsci12080502

Pareja de Vicente, D., Alcalá del Olmo-Fernández, M. J., Santos-Villalba, M. J., & Leiva-Olivencia, J. J. (2021). A qualitative study on the intercultural educational sensitivity of the professors at the University of Malaga (Spain). *Education Sciences*, *11*(2), 74. https://doi.org/10.3390/educsci11020074

Pattaraworathum, N. (2025). Investigating Intercultural Awareness Development and Attitudes towards Intercultural Activities in an English for Intercultural Communication Course: A Case Study of Thai University Students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, *18*(2), 430–455. https://doi.org/10.70730/GLIW9414

Pinto, S. (2018). Intercultural competence in higher education: academics' perspectives. *On the Horizon*, *26*(2), 137–147. https://doi.org/10.1108/OTH-02-2018-0011

Prilutskaya, M., Knoph, R., & Enoksen-Schistad, S. E. (2025). Intercultural competence in teacher education in Northern Norway: examining pre-service teachers' insights and study program focus. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–22. https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2588684

Rawal, R., & Deardorff, D. K. (2021). Intercultural competences for all. In P. G. Nixon, V. P. Dennen, & R. Rawal (Eds.), *Reshaping international teaching and learning in higher education: Universities in the information age* (pp. 46–59). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429278075-3 .

Ribés, A. S., García, O. M., & Ciges, A. S. (2024). Inclusion, intercultural education, and universal design for learning in initial teacher training: Perceptions of students of early childhood education. In J. Roda Segarra, S. Mengual-Andres, & A. Cortijo Ocaña (Eds.) *Educational Innovation to Address Complex Societal Challenges* (pp. 28–43). IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3073-9.ch003

Robson, S., & Wihlborg, M. (2019). Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities. *European Educational Research Journal*, *18*(2), 127–134. https://doi.org/10.1177/1474904119834779

Rojas-Barreto, L. S. (2019). The intercultural competence in Colombian university teachers – Analysis of a questionnaire. *English Language Teaching, 12*(1), 30–47. https://doi.org/10.5539/elt.v12n1p30

Rowan, L., Bourke, T., L'Estrange, L., Lunn Brownlee, J., Ryan, M., Walker, S., & Churchward, P. (2021). How does initial teacher education research frame the challenge of preparing future teachers for student diversity in schools? A systematic review of literature. *Review of Educational Research*, *91*(1), 112–158. https://doi.org/10.3102/0034654320979171

Sjøen, M. M. (2023). From global competition to intercultural competence: What teacher-training students with cross-cultural teaching experience should be learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *67*(1), 140–153. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1990121

Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, *47*(3), 562–584. https://doi/10.1177/0042085911431472

Šaljić, Z., & Vrcelj, S. (2020). Stavovi studenata pedagogije u Hrvatskoj i Srbiji prema doprinosu studija razvijanju kompetencija za buduće profesionalno delovanje [The attitudes of pedagogy students in Croatia and Serbia about the contribution of their

studies to the development of competences for their future professional practice]. *Nastava i vaspitanje*, *69*(1), 23–38. https://doi.org/10.5937/nasvas2001023S

Thinh, M. P. (2025). Adapting teaching practices and enhancing intercultural competence: Student teachers' experiences in an international exchange program. *Journal for Multicultural Education*, *19*(1), 43–57. https://doi.org/10.1108/JME-06-2024-0077

Trede, F., Bowles, W., & Bridges, D. (2013). Developing intercultural competence and global citizenship through international experiences: Academics' perceptions. *Intercultural Education*, *24*(5), 442–455. https://doi.org/10.1080/14675986.2013.825578

UNESCO. (2013). *Intercultural competence: Conceptual and operational framework*. Paris: UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights, Division of Education for Peace and Sustainable Development, Education Sector. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768

Veliz, L., Véliz Campos, M., & Zhang, Z. (2026). Tracing paths of development of intercultural competence: Trajectories of academics in international(ised) contexts in Australia. *Teaching and Teacher Education*, *181*, 105674. https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105674

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, *53*(1), 20–32. https://doi/10.1177/0022487102053001003

Wang, W. (2022). Fostering Teachers' Multicultural Competence for Chinese Ethnic Minority Education: An Analysis of Teacher Education Programmes, Syllabuses and Teacher Educator Perceptions. *Frontiers in Psychology*, *13*, 810240. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810240

Warsah, I., Daheri, M., Morganna, R., & Suharto, T. (2025). Indonesian lecturers' conceptualising and internalising of intercultural competence into teaching at universities. *Issues in Educational Research*, *35*(2), 838–860.

Zelenková, A., & Hanesová, D. (2019). Intercultural competence of university teachers: a challenge of internationalization. *Journal of Language and Cultural Education*, *7*(1), 1–18. https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0001

Jasna Maksimović
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice
Jelena Stamatović
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice
Branka Živić
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice
Nenad Milinković
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

INTERCULTURAL COMPETENCE OF TEACHER EDUCATION STUDENTS AND HIGHER EDUCATION TEACHING STAFF

The study of intercultural competence among students in teacher education programmes and higher education teaching staff is particularly significant in the context of contemporary education. Of particular importance is the role of their intercultural competence in educating future generations and shaping educational environments that respond to the contemporary demographic and culturally diverse social context. At the same time, developing this competence requires moving beyond theoretical understanding towards its practical application in pedagogical practice, progressing from awareness and declarative acceptance of diversity to the ability to translate intercultural principles into concrete educational practice. The aim of this paper is, based on an analysis of existing literature and research, to identify and systematise the levels and ways in which the intercultural competence of students in teacher education programmes and their teaching staff is manifested, as well as to examine the key barriers to its practical application and the possibilities for its further development. The body of research reviewed indicates that interculturality in educational contexts often remains at a cognitive-descriptive level, characterised by declarative acceptance of and awareness of diversity, while one of the most pronounced challenges is the gap between theoretical knowledge and its practical application. Although students and teaching staff often express positive attitudes towards cultural diversity, this does not necessarily translate into a willingness and ability to critically examine their own patterns of thinking and behaviour, adapt pedagogical approaches, and apply intercultural competence in concrete educational situations, which constitutes the applied-transformative level. Significant barriers identified in this regard include the insufficient curricular representation of intercultural content, a lack of systematic training in intercultural education, and the absence of continuous formal and informal support for the professional development of teaching staff aimed at enhancing their intercultural competences.

KEYWORDS: *students, university teaching staff, culturally responsive pedagogy, intercultural competence, teacher education institutions.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.377S
УДК 316.722: 37.015.311(497.11)
Оригинални научни чланак
стр. 377–394

Intercultural Competence in Initial Teacher Education: A Qualitative Case Study[**]

Marina Semiz[*]
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice
Lidija Zlatić[*]
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice
Sanja Maričić[*]
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice
Snežana Marinković[*]
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice
Branka Arsović[*]
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

ABSTRACT: Drawing on the model of intercultural teaching competence developed by Dimitrov and Haque (2016), the aim of this study was to examine how teacher educators understand intercultural competence and perceive the possibilities for its development within higher education. The sample consisted of eight teachers and teaching associates from the Faculty of Education in Užice, and data were collected through semi-structured interviews and analyzed using a combined abductive approach. Five thematic dimensions of intercultural competence were identified: an integral professional competence, a resource for developing inclusive practice, a means of critical reflection, a response to contemporary social change, and a system-regulated competence. The challenges identified in relation to its development included students' prejudices and stereotypes, limited time for addressing intercultural content, a lack of teaching resources, infrastructural constraints, and insufficient teacher preparedness. Key

[**] This research was supported by the Science Fund of the Republic of Serbia, #GRANT No, 9029-YF-SAIGE, "*Capacity Building in Teacher Education – An Approach Based on Intercultural Teaching Competence – TeachEdu-ITC*."

[*] semizmarina@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-3917-0114
[*] lzlatic@ptt.rs, https://orcid.org/0000-0002-7386-6492
[*] sanjamaricic10@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-0464-3527
[*] marinkovic@pfu.kg.ac.rs, https://orcid.org/0000-0002-1808-392X
[*] branka.arsovic@pfu.edu.rs, https://orcid.org/0000-0002-6099-3791

sources of support included professional training, institutional and collegial support, experiential learning, and the availability of digital and teaching resources. The development of intercultural competence requires continuing professional development of teachers and stronger integration of the intercultural perspective into the curriculum of initial teacher education.

KEYWORDS: *intercultural competence*, *teacher education*, *ITC model*, *thematic analysis*, *qualitative research.*

Introduction

Intercultural competence refers to the ability successfully communicate with people from other cultures and comprises a set of interrelated knowledge, attitudes, and skills (Byram, 2000; Deardorff, 2006; Petrović, 2019; Spitzberg, 1991; Vranješević et al., 2025). Within the context of teacher education, it represents one of the key professional dimensions of a contemporary teaching profession, given the increasing cultural and linguistic diversity among students in schools. To more clearly define the importance of intercultural competence in initial teacher education, it is necessary to distinguish between the concepts of interculturality and multiculturality, given that these terms are often used interchangeably (Barrett & Borghetti, 2025; Kim & Bash, 2025), although they denote different conceptual frameworks.

Interculturality can be understood as a dynamic process of encountering others and those who are different, which entails openness to change, personal development, and the continuous rethinking of one's own cultural patterns, along with active participation in communication grounded in curiosity, reflection, and learning (Jočić et al., 2012). By contrast, multiculturality refers to the coexistence and acceptance of different cultures within the same society, without necessarily involving interaction among them (Kovačević, 2012), which is why it is understood as a descriptive concept of tolerance toward differences (Kim & Bash, 2025). In contrast, interculturality represents a transformative approach oriented toward dialogue, understanding, and collaboration among different communities (Kim & Bash, 2025; Kovačević, 2012; Semiz et al., 2024), along with the development of complex social interactions between majority and minority groups (Dietz, 2026), as well as the fostering of individuals' creative capacities to transform their experiences into new forms of communication and cultural expression (Jočić et al., 2012; Kim, 2009).

Considering the above meanings, intercultural competence represents an integrated set of values, attitudes, skills, knowledge, and critical understanding

that enables individuals to understand and respect members of other cultural communities; communicate efficiently and respectfully and develop positive and constructive relationships; critically reflect on their own cultural position and multiple identities; and independently or in cooperation with othes promote and protect human dignity and human rights (Barrett & Borghetti, 2025). In light of that, intercultural competence implies individuals' curiosity and openness toward other cultures, awareness of the influence the culture they belong to has on their behavior and way of thinking; as well as openness and readiness to reflect on their misconceptions about their own culture and other cultures (Petrović, 2018). In addition to knowledge about the cultural heritage, values, and specific characteristics of other cultures, intercultural competence also includes a whole range of skills and abilities: understanding different perspectives on life; recognizing and using cultural differences as a source of learning; interpreting phenomena and events from other cultures in relation to one's own culture; and the ability to engage with new forms of behavior in accordance with the requirements of another culture (Bennett, 2017; Petrović, 2018).

Intercultural competence is not developed solely through prior experiences of interaction with people from other cultures; rather, teachers play an important role in its development. However, in order for teachers to be able to encourage the development of intercultural competence among their students, it is necessary that they themselves have knowledge about different cultures, the ability to recognize and accept differences, and positive attitudes toward other cultures, as well as the ability to use these competencies in their everyday teaching practice; support interaction in classrooms and groups characterized by cultural diversity, critically reflect on their own pedagogical practice, and understand different perspectives. For this reason, teachers' intercultural competence also includes motivational orientation and self-regulation (Cushner & Maho, 2009; Dimitrov & Haque, 2016; Prilutskaya et al., 2025; Zlatković et al., 2017), with intercultural sensitivity being emphasized as a significant component of this competence (Bennet, 2017; Chen & Starosta, 1996; Petrović & Zlatković, 2009). An interculturally sensitive person is motivated to recognize, understand, and accept cultural differences, as well as to strive to achieve positive outcomes in intercultural interactions. According to Chen and Starosta (1996), the basic components of intercultural sensitivity are: self-confidence, self-regulation, openness, interaction engagement, and suspension of judgment.

There is no single theoretical consensus regarding models of intercultural competence. In this context, the *Intercultural Teaching Competence* (ITC) model,

developed by Dimitrov and Haque (2016), was selected as the analytical framework as it integrates several theoretical approaches to intercultural competence, drawing on key areas in culturally relevant teaching, intercultural competence, development, and implementation of effective programs of intercultural training and research of international students' experiences. In contrast to approaches that view intercultural competence primarily as a set of individual attitudes, knowledge, and behaviors, the ITC model extends its focus to the teaching process, encompassing the facilitation of learning, curriculum development, and the global dimension of learning (Dimitrov & Haque, 2016). In this way, the model provides a more comprehensive understanding of pedagogical practice in the context of diversity, social justice, and the internationalization of education, making it particularly relevant to teacher education (Paige, 1996; Arkoudis et al., 2013; after: Dimitrov & Haque, 2016). The model comprises three interrelated dimensions: foundational competencies (self-awareness and value modeling), facilitation competencies (communication and diversity management), and curriculum development competencies (the design, adaptation, and innovation of curricular content, together with the integration of the principles of social justice and inclusion) (Dimitrov & Haque, 2016).

Although the ITC model of intercultural teaching competence (Dimitrov & Haque, 2016) was developed as a comprehensive framework for improving teaching practice in globally oriented educational contexts, there is limited empirical evidence on how teacher educators interpret the key dimensions of intercultural competence and integrate them into their own pedagogical practice. Also, it remains an open question how they perceive the opportunities for and challenges to the further development of intercultural competence within the context of contemporary teacher education.

Building on the above theoretical framework, the identified research gap, and the complexity of educators' role in the development of intercultural competencies of future teachers, the general aim of this qualitative study is to explore how university teachers and teaching associates involved in the education of future teachers understand the concept of intercultural competence and how they perceive the opportunities for and challenges to its development in teaching practice. In this context, the following research questions were formulated: (a) How do educators of future teachers understand the concept of intercultural competence in teaching? and (b) What are the opportunities for and challenges to the further development of intercultural teaching practice from the perspective of educators of future teachers?

Method

Considering the general aim and research questions, this study is based on the data collected through semi-structured interviews with teacher educators employed at the Faculty of Education in Užice (hereinafter referred to as FEU). The research aimed to understand their experiences, attitudes, and the meanings they attribute to intercultural competence in initial teacher education. The interviews were conducted in accordance with the previously prepared Interview Protocol, although an interviewer had the freedom to ask follow-up questions and explore in greater depth the themes that emerged as significant during the interview.

Participants. The study included eight university teachers and teaching associates at the Faculty of Education in Užice, with a mean age of 43.75 years (SD = 12.31), who educate future primary school teachers, preschool teachers, and pedagogists in the fields of Pedagogy, Methods of Teaching, and Psychology. The participants were selected based on the criteria relevant to the research topic, including teaching experience, age, area of expertise, and academic rank. All participants were women. It enabled the researchers to explore the research topic based on participants' diverse professional experiences, perspectives, and insights into university teaching.

Procedure. The interviews were conducted in October 2025, in conditions that ensured privacy and encouraged openness among the participants. The interviews lasted approximately 60 minutes and were recorded with the participants' consent and transcribed for further analysis. The interviews were conducted by a four-member research team, with each member conducting two interviews, in accordance with the previously prepared interview protocol. This enabled systematic data collection, consistency in the interview process, as well as effective support for the transcription process and initial data analysis. The research was approved by the Research Ethics Committee of the Faculty of Education in Užice (Decision No. 2941/1 dated August 29, 2025). Participation in the study was entirely voluntary and anonymous, and all data were analyzed in accordance with ethical standards.

Data analysis. The transcripts were subjected to a combined abductive analysis, which enabled the identification of initial codes, their grouping into subthemes and their linkage to the broader themes of the ITC model (Alvesson & Skoldberg, 2009). The coding process and data analysis were carried out by two members of the research team in order to ensure the reliability and validity of the interpretations. Data analysis was carried out in multiple stages, enabling the simultaneous use of theoretical frameworks and the identification of new

insights emerging from the data. The stages included: reviewing and familiarizing with the data, coding the data, grouping the codes into subthemes, linking the subthemes to the themes and the initial theoretical framework, and, finally, revising and validating the data. The final stage involved checking of the codes and subthemes through teamwork and discussion among the researchers. Data interpretation was based on a close reading of the transcripts and on linking the findings to the study's theoretical framework.

Research Results and Discussion

Within the first research task, the study examined how FEU teachers understand intercultural competence and what meanings they attribute to this concept. Based on the inductive grouping of the codes, five themes, i.e., the meanings of the concept of intercultural competence were identified: teachers' integral professional competence, a resource for the development of inclusive and equitable educational practice, a means of critical reflection and the reconsideration of prejudices, a response to social changes, and a system-regulated competence (Table 1).

Theme 1: *Intercultural competence as an integral professional competence of teachers*

The first and most prevalent theme includes the views of teacher educators who understand intercultural competence primarily as a complex, dynamic, and multidimensional professional competence (87.5%). Accordingly, intercultural competence is conceptualized as an integrative set of cognitive, affective, and behavioral components that are interconnected and interdependent. Within the domain of knowledge, teachers highlight an understanding of culture as a dynamic and context-dependent phenomenon, knowledge of cultural, linguistic, and religious differences, as well as an awareness of globalization and multiculturalism. Regarding skills, teachers highlight the ability to recognize and appreciate differences, communicate constructively and sensitively with others, create an inclusive and supportive classroom atmosphere, and promote the coexistence of different cultures in the classroom. The affective dimension of intercultural competence includes teachers' tolerance, openness, empathy, readiness for critical self-reflection and reconsideration of one's own prejudices, as well as their commitment to promoting justice and equality in education, which enables them to act as role models and promoters of inclusive values in the educational process.

Table 2
How do teacher educators understand intercultural competence in initial teacher education?

Theme	Subtheme	Initial codes /f	Typical responses
PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS	Complexity and multidimensiona-lity of competence	Cognitive, affective, and behavioral components, i.e., knowledge, skills, values, beliefs; multidimensionality (n = 5)	*"a wide range of knowledge, skills, as well as developed values and attitudes enabling individuals to … be recognized, appreciated, and supported in their cultural, linguistic, and personal identities, as well as to actively participate in a diverse and inclusive educational setting." (Teacher 1)* *"... knowledge and abilities with the help of which we learn to recognize and appreciate differences…" (Teacher 8)*
	Teachers as professionally responsible agents	Competence as one of the most important professional competencies; Teachers as role models (n = 2)	*"It is a prerequisite for teachers to act as role models and mediators in the construction of students' cultural identity". (Teacher 5)*
	The ability to understand and appreciate diversity	Understanding, appreciation, communication (n = 3)	*"teachers' ability to understand and respect people from different cultures". (Teacher 2)* *"…that future teachers understand, respect, and communicate with people from different cultures". (Teacher 6)*
INCLUSIVE AND EQUITABLE EDUCATIONAL PRACTICE	Equal participation	Creating an inclusive and supportive classroom atmosphere (n = 2)	*"…to create an inclusive classroom atmosphere, where cultural diversity is viewed as a resource". (Teacher 2)*
	Diversity as a resource	Equal participation; inclusion of all students (n = 4)	*"…to contribute to their equal participation in different activities". (Teacher 4)*
		Cultural diversity as a learning resource (n = 2)	*"…the ability to recognize differences and use them as a learning resource". (Teacher 3)*
	Encouraging coexistence	Education for intercultural coexistence (n = 2)	*"…to educate them to encourage children and young people for intercultural coexistence". (Teacher 2)*
REFLECTION	Reconsideration of one's own attutudes	Awareness of prejudices; critical reflection (n = 1)	*"…to recognize and critically reflect on their own prejudices and attitudes". (Teacher 4)*
	Intercultural sensitivity	Developing sensitivity to different perspectives (n = 2)	*"Developing sensitivity to different perspectives, values, and ways of expression". (Teacher 5)*

Theme	Subtheme	Initial codes /f	Typical responses
RESPONSE TO THE SOCIAL CONTEXT	Globalization and multiculturalism	Globalization; multicultural society (n = 4)	*"Considering the globalization of contemporary society…" (Teacher 3)*
	Geopolitical and social changes The role of schools and the state	Current social changes (n = 1)	*"In the context of current social and geopolitical changes…" (Teacher 1)*
		Schools as a natural environment for developing competence (n = 2) Systemic support; laws and policies (n = 1)	*"School is the first and most natural environment for developing intercultural sensitivity…". (Teacher 3)*
SYSTEM-REGULATED COMPETENCE	The need for systematic training	Preparation of future teachers (n = 2)	*"Knowledge and skills necessary to educate future educators…." (Teacher 2).*
	Lack of prior experience	Students lack experience with diversity (n = 1)	*"They often lacked experience interacting with people from other cultures." (Teacher 3)*
	Shaping educational processes	Adapting teaching to social realities (n = 1)	*"To shape educational processes so that they reflect the realities of contemporary society" (Teacher 7).*

The following teachers' responses best illustrate these meanings:

> *"a wide range of knowledge, skills, as well as developed values and attitudes enabling individuals to … be recognized, appreciated, and supported in their cultural, linguistic, and personal identities, as well as to actively participate in a diverse and inclusive educational setting." (Teacher 1)*

> *"the ability of future teachers to recognize, understand, respect, and (more or less) effectively communicate with students from different cultural backgrounds". (Teacher 5)*

The first identified meaning of intercultural competence largely corresponds to the first dimension of the ITC model, which emphasizes self-awareness and value modeling (Dimitrov & Haque, 2016), as well as to theoretical models that define intercultural competence as a set of knowledge, skills, attitudes, and values (Byram, 1997; Barrett & Borghetti, 2025; Petrović, 2018). Similar insights were reported by Pinto (2018), who found that Portuguese teachers recognize multidimensionality of intercultural competence, which comprises attitudes (acceptance and respect; curiosity and openness),

knowledge (cultural contexts of others; self-awareness and cultural self-awareness), and skills (observation and listening). Teachers emphasize that intercultural competence is a prerequisite for teachers to act as role models and mediators in the construction of students' cultural identities, which corresponds to the theoretical aspect of the model that highlights the role of teachers as active agents of competences in the teaching process.

Theme 2: *Intercultural competence as a resource for developing inclusive and equitable educational practice*

Based on the frequency of responses, the teachers' second most common understanding (62.5%) points to intercultural competence as a significant resource for developing inclusive educational practice. Within this interpretation, particular emphasis is placed on creating an inclusive atmosphere, ensuring the equal participation of all students in curricular and extracurricular activities, understanding diversity as a value, as well as encouraging coexistence. This perspective emphasizes the active role of teachers in creating an environment in which cultural diversity is recognized, affirmed, and is used in pedagogically meaningful ways. Responses from teachers further reinforce this interpretation:

"…to create an inclusive classroom atmosphere, where cultural diversity is viewed as a resource". (Teacher 2);

"…to contribute to their equal participation in different activities". (Teacher 4);

"…the ability to recognize differences and use them as a learning resource". (Teacher 3)

The second theme further reinforces the perspectives of the authors' (Dimitrov & Haque, 2016; Barrett & Borghetti, 2025) who link interculturality to social justice, inclusion, and equal educational opportunities. Teachers view diversity as a pedagogical resource, which is in line with understanding interculturalism as a process of active dialogue and collaboration among different cultural groups (Kovačević, 2012; Kim & Bash, 2025). These results indicate that, in practice, intercultural competence functions as a means of shaping an institution's inclusive culture.

Theme 3: *Critical reflection and reconsideration of prejudices*

The third understanding of intercultural competence identified among the teachers views intercultural competence as the ability to critically reflect on one's own teaching practice. Within this theme, emphasis is placed on teachers' ability to critically reflect on their own values, attitudes, and cultural identity, reconsider their prejudices in their teaching practice, as well as to further

develop sensitivity to other cultures. The theme of critical reflection and reconsideration of prejudices is related to the concept of critical cultural awareness (Byram, 1997). Teachers' readiness to reconsider their own attitudes, values, and cultural assumptions indicates their well-developed intercultural sensitivity, which is described by Chen and Starosta (1996) as the capacity for openness, the suspension of judgment, and the acceptance of different perspectives. Mahon (2006) points out that teachers with more developed intercultural sensitivity recognize the importance of engaging in efforts to understand the perspectives of others. The following responses from teachers best illustrate this meaning of intercultural competence.

> *"…to recognize and reconsider their own prejudices and values. The teaching of literature and the content related to the cultural history of the Serbian people, as well as other peoples, represent a fruitful area for critical reflection on attitudes, prejudices, and beliefs concerning one's own cultural identity, primarily through the possibility of perceiving it within a broader context – that of the global and European culture, of which national (Serbian) culture is a part." (Teacher 5)*
>
> *"Developing sensitivity to different perspectives, values, and ways of expression…" (Teacher 3)*

Theme 4: *Intercultural competence as a response to social changes*

In line with the fourth identified meaning, teachers' intercultural competence functions as a response to contemporary social changes, primarily globalization, geopolitical and social changes, the increasing multiculturalism of society, and the altered role of schools in contemporary society. Within the contemporary social context, higher education institutions face the challenge of developing students' transversal skills in order to improve their integration into national and international labor markets, promote mobility, and, finally, foster their ability to coexist in multicultural and intercultural society (Griffith et al., 2016; Pinto, 2018; Semiz et al., 2024). One teacher pointed out the following: *"In the context of current social and geopolitical changes [...], the school is the first and most natural environment for developing intercultural sensitivity..."* "New circumstances lead to the deconstruction of society and its transformation into a cosmopolitan community (Vlahović, 2012: 43–44), requiring both in-service and pre-service teachers to understand the importance of (co)existence in an integrated and multicultural society, particularly the "interrelatedness and interdependence among all actors of global society" (Vlahović, 2012: 45). Such understanding corresponds to the conceptualizations of intercultural education that emphasize the preparation of teachers for living and working in a globally connected and multicultural environment (Marković et al., 2020).

Theme 5: *System-regulated competence*

The fifth theme sheds light on the ways in which some teachers and teaching associates view this competence as systemic. Half of the interviewed teachers expressed this view. Their attitudes further imply that intercultural competence does not depend solely on teachers' individual characteristics, but also on the quality of initial teacher education, opportunities for professional development, and educational policies (Dimitrov et al., 2014). Therefore, this competence of teachers primarily includes the legislation, quality teacher education programs, the continuous innovation of teaching methods and content in initial teacher education, as well as institutional support. The development of future teachers' intercultural competence requires institutional mechanisms that will enable continuing professional development and learning. This understanding is best illustrated by the following response from one of the teachers:

> *"This is where we come to the point of talking about the importance of acquiring competencies for intercultural learning in initial teacher education. The assumption is that our students, before they enrol at university, have already gained certain experiences, but unfortunately, this is often not the case. They often do not have any experience of interacting with other cultures." (Teacher 3)*

The second set of questions, which we present here, focused on the challenges, barriers, and forms of support related to the development of teachers' intercultural competence, as well as competencies of future teachers. More specifically, the respondents answered the following two questions: (a) What barriers and challenges do you most commonly encounter when applying intercultural and inclusive approaches in university teaching? and b) Which forms of support or resources would you consider useful for further development of your intercultural competencies and intercultural competencies of future teachers? Based on the thematic analysis of teachers' responses, the following key categories were identified (Table 2).

Table 2
Challenges and barriers when applying intercultural and inclusive approaches in teaching – the perspective of teacher educators at the FEU

Challenges	Description and examples
Students' prejudices and stereotypes	Negative attitudes toward, or lack of knowledge about, different cultural and social groups; students' reluctance to openly discuss sensitive topics.
Limited class time	Insuffcient time for deeper discussions, reflective and project-based actitivites that would promote intercultural and global learning.

Challenges	Description and examples
Lack of resources and teaching materials	The need for teaching materials and other resources that represent diverse cultures and examples of good practice; it is often necessary for teachers to create such materials themselves.
Different levels of students' prior knowledge and experience	Students from culturally homogeneous environments have limited exposure to diversity, which makes their participation in learning activities more challenging.
Physical/infrastructural limitations	Elevator unavailability, insufficiently adaptable spaces, and limitations in implementing activities for students with disabilities.
Teachers' insufficient preparedness for intercultural education	Some teachers feel that they lack the knowledge and practical preparedness for working with students from various vulnerable groups.
Insufficiently motivated or passive students	Students are sometimes not interested in discussions and group activities, which reduces opportunities for interactive learning.

Teachers point out that using intercultural and inclusive approaches in teaching university students is a complex process during which teachers face multiple barriers. These most commonly include students' prejudices and stereotypes, particularly among students from culturally homogeneous backgrounds who have limited exposure to diversity (62.5%). Limited class time and lack of resources, such as adapted teaching materials, multimedia tools, or examples of good practice, represent another important barrier to the deeper integration of intercultural topics (50.0%). Also, infrastructural limitations, such as the unavailability of elevators or insufficiently adaptable spaces, reduce opportunities for full participation of all students, especially those with disabilities (37.5%). In addition, some teachers report that they face challenges of being insufficiently prepared for working with students from vulnerable groups, which may affect the quality of intercultural teaching (25.0%). Students sometimes lack motivation or are passive in group activities and discussions (25.0%), which makes the use of intercultural approaches to teaching more challenging. However, teachers emphasize that it is precisely through these challenges that opportunities for pedagogical creativity and personal professional development emerge, with each challenge becoming an opportunity for developing intercultural sensitivity and empathy, both among students and teachers.

> *"Each challenge in this process becomes an opportunity for the personal and professional development of both students and teachers, leading to greater intercultural sensitivity, understanding, and collaboration". (Teacher 1)*

Regarding support and opportunities for further developing intercultural competence, 87.50% of teachers think that training, workshops, and seminars that combine theory and practical methods of working in multicultural groups are the most useful (Table 3). Learning communities and the exchange of experiences with colleagues are identified as important for the practical development of competencies (50.0%). Support from the faculty, including interdisciplinary projects, teaching staff mobility, and access to contemporary teaching materials, is viewed as a basis for the long-term development of interculturality (25.0%). Previous findings indicate similar teachers' attitudes (Prilutskaya et al., 2025; Romijn, et al., 2021; Yaruchev, 2024). Another important aspect concerns indirect contact with people and children from various vulnerable groups, which provides students and teachers with experiences that cannot be replaced by theory (25.0%).

> *"I see great potential in learning communities at the faculty or university level – in groups where teachers from various disciplines can exchange experiences, examples of good practice, and challenges they face in their work with students from diverse cultural backgrounds. Such forms of horizontal learning contribute to a culture of dialogue and support among teachers". (Teacher 1)*

Table 3
Forms of support in using intercultural and inclusive approaches in teaching – the perspective of teacher educators

Forms of support / resources	Description and examples
Training and seminars	Intercultural education, its use in teaching, workshops that include practical exercises, case studies, and simulations of teaching situations.
Learning communities / the exchange of experiences	Groups of teachers at faculty or university level for the exchange of examples of good practice, discussions about challenges, and mutual learning.
Faculty support	Promoting interdisciplinary projects, international cooperation, teaching staff mobility, infrastructure support.
Teaching materials and digital resources	Databases of examples, video scenarios, multimedia and interactive materials illustrating intercultural approaches.
Contact with various cultural and vulnerable groups	Study visits, encounters between students and teachers with people and children from diverse cultural backgrounds aimed at providing hands-on experience.
Institutional and collegial support	Structured competence development programs, mentorship, horizontal learning.

The findings related to barriers and challenges further illuminate the complexity of intercultural competence development. Students' prejudices and stereotypes, limited class time, lack of resources, and teachers' insufficient preparedness represent barriers which were also identified in previous research (Chan & Parr, 2012; Pinto, 2018). At the same time, the identified forms of support are consistent with the recommendations given by the authors who view the development of intercultural competence as a continuous process of experiential and reflective learning (Deardorff, 2006; Prilutskaya et al., 2025).Overall, the findings suggest that teachers view the development of intercultural competencies as a dynamic and continuous process, in which the combination of institutional support, personal motivation, and collegial learning is key to success. A pedagogical approach based on dialogue, empathy, and hands-on experiences represents a fundamental framework for the development of inclusive and interculturally sensitive teaching.

Conclusion

The obtained results confirm that intercultural competence in initial teacher education represents a complex, multidimensional, and dynamic professional competence of teachers, which comprises knowledge, skills, attitudes, values, and critical cultural awareness, enabling teachers to effectively guide the educational process in multicultural and inclusive environments. The identified themes indicate a high degree of consistency with theoretical models of intercultural competence (Byram, 1997; Dimitrov & Haque, 2016), particularly in the domain of the integration of cognitive, affective, and behavioral components, critical reflection, and social responsibility of teachers.

Viewed through the lens of Jenks et al.'s (2001) approach to intercultural education of teachers, the results indicate that the understandings of teachers and teaching associates mostly range from liberal to critical approaches. On the one hand, teachers emphasize the importance of appreciating diversity, developing intercultural sensitivity, tolerance, and empathy, which are all characteristic of a liberal approach. On the other hand, there are elements of a critical approach which are reflected in the emphasis placed on the critical reconsideration of prejudices, social justice, equality, and the role of teachers as agents of change in the educational process. At the same time, the results indicate numerous barriers in the development and use of intercultural competence, such as students' prejudices and stereotypes, lack of time and resources, as well as insufficient institutional support. These results confirm that the development of intercultural competence requires a systemic approach that entails quality initial teacher education, continuing professional development,

and support from educational institutions. Additionally, the results suggest the need to recognize intercultural competence in educational policies and standards of teacher professional development, rather than leaving it at the level of individual initiative. In this context, particularly significant are the recommendations for improving intercultural communication in higher education, which include recognizing culturally conditioned differences, adapating communication styles, reducing uncertainty through active listening and clear communication of messages, as well as avoiding stereotyping and oversimplified generalizations. Such practices can contribute to the development of intercultural sensitivity of both in-service and pre-service teachers, to higher-quality relationships among the participants in the educational process, and to the creation of a supportive climate for learning and collaboration. Intercultural competence represents one of the key professional competencies of teachers in contemporary multicultural society, and its development requires continuous learning, self-reflection, and institutional support, as well as teachers' readiness to assume an active role in building educational environments that are based on dialogue, appreciation of diversity, social justice, and inclusion.

Study limitations and implications for future research. Regarding limitations, two aspects are particularly important: (a) the limited number of respondents and their belonging to a specific institutional and cultural context limit the generalizability of the findings; and b) a qualitative approach implies reliance on respondents' subjective experiences and interpretations, which may affect the representation and understanding of the phenomena under investigation. Notwithstanding the above limitations, the results provide important insights into the role of intercultural competence in teaching practice and indicate the need for further research. Future research could include a larger and more diverse sample of teachers participating in initial teacher education within a national context, as well as the use of combined research approaches in order to gain a more thorough understanding of the factors influencing the development of teachers' intercultural competencies. Also, it would be desirable to investigate the influence of different study programs and institutional measures on fostering intercultural sensitivity and inclusivity in teacher education.

References

Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. Sage.

Barrett, M., & Borghetti, C. (2025). What is intercultural competence? In T. Genkova, M. Flynn, M. Morley, & M. Rašticová (Eds.), *Handbook of diversity competence: European perspectives* (pp. 93–108). Springer.

Bennett, M. (2017). Development model of intercultural sensitivity. In Y. Kim (Ed.), *International encyclopedia of intercultural communication* (pp. 1–10). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0182

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum, 6*(18), 8–13.

Chan, J., & Parr, G. (2012, December). *Intercultural teacher education: Challenges and ethical dilemmas on an international practicum*. Paper presented at the Joint Australian Association for Research in Education and Asia-Pacific Educational Research Association Conference (AARE-APERA 2012), World Education Research Association (WERA) Focal Meeting, Sydney, NSW, Australia. ERIC. ERIC record ED542511

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook, 19*, 353–383. https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935

Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Developing the intercultural competence of educators and their students: Creating the blueprints. In D. K. Deardorff (Ed.), *Sage handbook of intercultural competence* (Chap. 17, pp. 304–320). Sage.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education, 10*, 241–266.

Dietz, G. (2026). Interculturality. In The International Encyclopedia of Anthropology, H. Callan (Ed.). https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea1629

Dimitrov, N., Dawson, D. L., Olsen, K. C., & Meadows, K. N. (2014). Developing the Intercultural Competence of Graduate Students. *Canadian Journal of Higher Education*, *44*(3), 86–103.https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1049386.pdf

Dimitrov, N., & Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: A multi-disciplinary model for instructor reflection. *Intercultural Education, 27*(5), 1–20. https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1240502

Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J., & Liu, O. L. (2016). Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions. *ETS Research Report Series*, *2016*(2), 1-44.

Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, *33*(2), 87–105. https://doi.org/10.1023/A:1010389023211

Jočić, A., Dilkić, M., Škorc, B., Despotović, I., Mađarev, M., Milosavljević, S., Sablić, M., Pravdić, I., Milivojević-Mađarev, M., Tucakov, S., Milojević, N., Stojanović, J., Rajšić, Z., i Subotić, D. (2012). *Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu* [The Handbook for Intercultural Learning through Drama]. Bazaar.

Kim, Y. (2009). The Identity Factor in Intercultural Competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 53-65). Sage.

Kim, T., & Bash, L. (2025). Interculturality between majority and minority in the European context of ethnic nationalism. In T. Genkova, M. Flynn, M. Morley, & M.

Rašticová (Eds.), *Handbook of diversity competence: European perspectives* (pp. 57–74). Springer.

Kovačević, D. (2012). Interkulturalno učenje [Intercultural learning]. In *Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu*. Ideal.

Mahon, J. (2006). Under the invisibility cloak: Teacher understanding of cultural difference. *Intercultural Education, 17*, 391–405.

Marković, M., Mamutović, A., & Stanisavljević Petrović, Z. (2020). *Development of intercultural education competencies in teachers. Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education, 4*(1), 47–56. https://doi.org/10.22190/FUTLTE2001047M

Petrović, D. (2018). Sticanje interkulturalnih kompetencija u svetlu Razvojnog modela interkulturalne osetljivosti Miltona Beneta [The Development of Intercultural Competence in Light of Milton Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity]. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju, 9*(2), 27–44.

Petrović, D. (2019). *Umešnost komuniciranja: Teorijski i praktični aspekti* [The Skill of Communication: Theoretical and Practical Aspects]. CLIO.

Petrovic, D. & Zlatkovic, B. (2009). Intercultural sensitivity of future primary school teachers. In N. Popov at al. (Eds.), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion and Child Psychology*, 7, 121–128.

Pinto, S. (2018). Intercultural competence in higher education: Academics' perspectives. On the Horizon, *26*(2), 137–147. https://doi.org/10.1108/OTH-02-2018-0011

Prilutskaya, M., Knoph, R., & Enoksen-Schistad, S. E. (2025). Intercultural competence in teacher education in Northern Norway: Examining pre-service teachers' insights and study program focus. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–22. https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2588684

Romijn, R., Slot, L. P., & Lasker, P. P. M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development. *Teaching and Teacher Education, 98*, 2–15. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236

Semiz, M., Purić, D., Tanasković, M., & Čutović, M. (2024). Promoting and Encouraging Diversity and Interculturality in Early and Preschool Education: The Perspective of Educators. In: I. Blažević, M. Diković, I. Kovačić, L. Lazaric & J. (Eds.), Proceedings International Scientific Conference 20th Mate Demarin Days "*Diversity and Interdisciplinarity in Education*" (pp. 63-82). Juraj Dobrila University of Pula: Faculty of Educational Sciences.

Spitzberg, B. H. (1991). Intercultural communication competence. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 353–365). Wadsworth.

Yaruchev, N. (2024). Intercultural competence of teachers: Training and development in the modern educational context. *SHS Web of Conferences, 195*, 06011. https://doi.org/10.1051/shsconf/202419506011

Zlatković, B., Petrović, D. S., Erić, M., Leutwyler, B., & Jokić, T. (2017). Self-regulatory dimension of teachers' intercultural competence: Development and psychometric evaluation of new scales. *Psihološka istraživanja, 20*(2), 199–200.

Vlahović, M. B. (2012). *Obrazovanje u društvu umreženog znanja* [Education in the Networked Knowledge Society]. SAO.

Vranješević, J., Simić, N., & Petrović, D. (2025). Intercultural education and teacher professional development in Serbia: Between tolerance and transformation paradigm. In T. Genkova, M. Flynn, M. Morley, & M. Rašticová (Eds.), *Handbook of diversity competence: European perspectives* (pp. 323–340). Springer.

Марина Семиз
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Лидија Златић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Сања Маричић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Снежана Маринковић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Бранка Арсовић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ИНТЕРКУЛТУРАЛНА КОМПЕТЕНЦИЈА У ИНИЦИЈАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ НАСТАВНИКА: КВАЛИТАТИВНА СТУДИЈА СЛУЧАЈА

Полазећи од модела интеркултуралне наставне компетенције који су развиле Димитров и Хак (Dimitrov & Haque, 2016), циљ овог истраживања био је да испита како едукатори наставника разумеју интеркултуралну компетенцију и сагледавају могућности њеног развоја у високом образовању. Узорак је чинило осам наставника Педагошког факултета у Ужицу, а подаци су прикупљени полуструктурираним интервјуима и анализирани применом комбиноване абдуктивне анализе. Издвојено је пет тематских значења интеркултуралне компетенције: интегрална професионална компетенција, ресурс за развој инклузивне праксе, средство критичке рефлексије, одговор на савремене друштвене промене, као и системски регулисана компетенција. Идентификовани изазови у њеном развоју обухватају: предрасуде и стереотипе студената, ограничено време за рад на интеркултуралним садржајима, недостатак наставних ресурса, инфраструктурна ограничења и недовољну оспособљеност наставника. Као важни извори подршке издвојени су: стручне обуке, институционална и колегијална подршка, искуствено учење и доступност дигиталних и наставних ресурса. Развој интеркултуралне компетенције захтева континуирано професионално усавршавање наставника и снажније интегрисање интеркултуралне перспективе у курикулум иницијалног образовања наставника.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *интеркултурална компетенција, образовање наставника, ITC модел, тематска анализа, квалитативно истраживање.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.395P
УДК 316.72:37.013
Прегледни научни чланак
стр. 395–420

Могућности усавршавања учитеља и васпитача у функцији развијања интеркултуралности

Далиборка Пурић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Мирјана Чутовић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Снежана Маринковић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

АПСТРАКТ: Имајући у виду важност развијања знања, ставова, вештина и вредности потребних за разумевање и уважавање културних различитости и за остваривање конструктивне комуникације и сарадње у културно разноликом окружењу, циљ истраживања јесте испитивање могућности стручног усавршавања запослених учитеља и васпитача у функцији развијања интеркултуралних компетенција. Применом дескриптивне методе и технике анализе садржаја сагледавани су програми стручног усавршавања и стручни скупови одобрени за период од 2016. до 2028. године од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања и Педагошког завода Војводине.

Истраживачки налази показују да анализирани програми обухватају садржаје усмерене на развијање знања, ставова и вештина значајних за разумевање и уважавање културне разноликости, интеркултурални дијалог и примену интеркултуралних принципа у васпитно-образовној пракси. Истовремено, анализа показује да су програми стручног усавршавања у различитим временским периодима фокусирани на различите аспекте интеркултуралности, те да нису уједначено и систематично повезани са потребама савременог васпитно-образовног рада, већ у значајној мери зависе од тематског усмерења и начина конципирања појединачних програма. Стога, стручно усавршавање учитеља и васпитача у домену интеркултуралности не предста-

[*] daliborka.puric@gmail.com, https://orcod.org/0000-0002-8621-9171
[*] mirjana.cutovic3@gmail.com, https://orcod.org/0000-0002-1998-1094
[*] marinkovic@pfu.kg.ac.rs, https://orcod.org/0000-0003-0398-1767

ваља резултат системског промишљања образовних политика и праксе, већ је препуштено индивидуалној и/или групној перцепцији креатора и потенцијалних учесника у реализацији програма, што имплицира потребу за даљим развијањем могућности стручног усавршавања у овој области.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *интеркултуралност, интеркултуралне компетенције, учитељи, васпитачи, програми стручног усавршавања*.

Увод

Културна разноликост савременог друштва актуелизује значај интеркултуралности у васпитно-образовном контексту. Интеркултурални приступ доприноси јачању демократских вредности и социјалне кохезије, омогућава развијање компетенција потребних за живот и рад у глобализованом друштву, подстиче модернизацију образовног система. Његово остваривање подразумева стварање подстицајног, инклузивног и равноправног окружења у којем се различитости препознају и уважавају, а дијалог и међусобно поштовање представљају основу односа међу учесницима васпитно-образовног процеса.

Оспособљавање деце и ученика за разумевање и уважавање различитости, као и за изградњу односа заснованих на дијалогу и поштовању, представља важан аспект савремене образовне праксе. Остваривање ових циљева подразумева не само одговарајуће програмске и институционалне услове већ и континуирани развој компетенција запослених у образовању. У том контексту, посебно се намеће питање могућности стручног усавршавања учитеља и васпитача за интеркултурално образовање, имајући у виду значај њихових компетенција за систематско укључивање интеркултуралног приступа у васпитно-образовни процес.

Посебан значај интеркултурални приступ има у предшколском и основношколском васпитању и образовању, с обзиром на чињеницу да искуства деце у овом периоду могу допринети обликовању њихових ставова према другима и другачијима. Подстицање емпатије, отворености, сарадње и међусобног уважавања од најранијег узраста представља важан аспект развоја интеркултуралних компетенција. У том процесу васпитачи и учитељи имају значајну улогу јер својим ставовима, поступцима и начином организовања васпитно-образовног рада непосредно обликују искуства деце и ученика, стварајући могућности за равноправно учешће, дијалог и сарадњу (Blažević et al., 2023; Timoštšuk et al., 2022), као и за прихватање и уважавање културних и социјалних различитости (Čutović i Purić, 2019). Улога васпитача огледа се у раном подстицању позитивног односа према различитостима и ра-

звијању мултикултуралних компетенција (Lin et al., 2025), док учитељи ове процесе настављају и унапређују кроз наставу, ваннаставне активности и свакодневне односе у школској заједници. Од њих се очекује да препознају и уважавају различита културна, језичка и социјална искуства деце и ученика, као и да поседују интеркултуралне и глобалне компетенције које обухватају одговарајућа знања, вештине, флексибилност у наставном раду и ставове засноване на толеранцији и прихватању различитости (Papadopoulou et al., 2022). На тај начин могу да одговоре на потребе деце и ученика различитог културног порекла и допринесу развоју компетенција потребних за живот и активно деловање у културно разноликом друштву (Romijn et al., 2021).

Полазећи од ранијих истраживања (Purić, 2017), усмерених на анализу програма стручног усавршавања учитеља у области интеркултуралности, и новијих анализа (Vranješević i sar., 2025), која указују на потребу унапређивања интеркултуралних садржаја у програмима стручног усавршавања, у овом раду проширују се постојећа сазнања анализом акредитованих програма стручног усавршавања и стручних скупова у дужем временском периоду. Праћењем њиховог обима, садржаја и континуитета сагледавају се промене и трендови у стручном усавршавању учитеља и васпитача за развој интеркултуралних компетенција.

Теоријски оквир

Интеркултурализам се одређује као приступ заснован на узајамном разумевању, упознавању, прихватању, међузависности и равноправној размени различитих језика, култура и традиција (Piršl i sar., 2016). Као такав, подстиче прихватање различитости и развој компетенција за успешну комуникацију и сарадњу у мултикултурном окружењу. Разумевање различитих културних перспектива представља важан предуслов квалитетних међуљудских односа (Piršl, 2011). Уелеова дефиниција интеркултуралног образовања обухвата уважавање и подржавање разноликости култура, као и различитост у свим областима људског живота, затим развијање интеркултуралне осетљивости и интеркултуралних компетенција и подстицање интеракције, разумевања и дијалога између различитих култура уз очување културног идентитета, поштовање и уважавање културе сопствене групе (мањинске или већинске), промовисање равноправности и људских права, обезбеђивање једнаких шанси за све, супротстављање неправди и дискриминацији и залагање за вредности на којима се изграђује демократско друштво (Ouellet, 1991, prema: Petrović, 2016). Имајући у виду да савремено схватање интеркултуралности превазилази познавање, прихватање и уважавање

културних различитости, интеркултурални приступ подразумева и компоненту социјалне правде, као и стварање услова за равноправно учешће свих појединаца у образовању и друштву (Vranješević et al., 2025). Наглашава се и унапређивање интеркултуралног образовања укључивањем критичког мишљења и интеркултуралне компетенције у васпитно-образовни рад (Esen, 2021).

Знања, вештине и ставови из домена интеркултуралности представљају неопходан предуслов за ефикасно ангажовање наставника у раду са ученицима из различитих културних средина (Gay, 2018, prema: Bobongie-Harris & Youse, 2023). Интеркултуралност постаје фундаментална димензија образовања у данашњем сложеном и дигитализованом свету (Conti, 2025), имајући у виду да глобална културна, језичка и социоекономска разноликост поставља пред запослене у образовању све сложеније захтеве за рад у хетерогеним срединама (Romijn et al., 2021). Интеркултурални приступ доприноси јачању демократских вредности и социјалне кохезије, развоју компетенција потребних за живот и рад у глобализованом друштву и унапређивању образовне праксе. Један од кључних предуслова за његову успешну примену јесте оспособљеност запослених у образовању да препознају и уважавају културне разлике и користе културну разноликост као ресурс за учење (Bouillet & Miškeljin, 2017).

У том контексту, суживот различитих култура представља једно од значајних питања савременог друштва и важан предуслов за изградњу демократских и инклузивних заједница. Иако су култура и интеркултурална интеракција саставни део образовног процеса, увођење интеркултуралног образовања у школе у многим земљама и даље представља спор и сложен процес (Cushner & Mahon, 2009). Наиме, интеркултурално образовање још увек није у довољној мери интегрисано у институционалне мисије и образовне програме, док његову примену додатно отежавају одсуство јасно дефинисаног интердисциплинарног оквира и недовољна припремљеност наставника за рад са културно и језички разноликом децом и њиховим породицама (Cushner & Mahon, 2009).

Професионални развој представља важан механизам за унапређивање интеркултуралних знања, ставова и праксе запослених у образовању. Његова ефикасност зависи не само од садржаја програма и мотивације учесника, већ и од институционалног и ширег друштвеног контекста, као и могућности за примену стечених компетенција у пракси (Pešikan i sar., 2010). Програми стручног усавршавања могу представљати значајан оквир за стицање знања и развој вештина у области интеркултуралности (Petrović, 2016;

Purić, 2017; Zlatković i Petrović, 2016). Међутим, недовољно системско праћење потреба савременог образовања и друштва може довести до тога да интеркултурално деловање у пракси у великој мери зависи од индивидуалне иницијативе и ангажовања појединих наставника, уместо од целовите и континуиране подршке образовног система (Purić, 2017).

У Републици Србији процес сталног стручног усавршавања и напредовања остварује се континуирано ради унапређивања професионалних компетенција запослених, квалитета васпитно-образовног рада, као и подршке целокупном развоју и постигнућима деце/ученика. Стручно усавршавање представља обавезни сегмент професионалног развоја наставника, васпитача и стручних сарадника, дефинисан педагошком нормом у оквиру четрдесеточасовне радне недеље. Облици стручног усавршавања који се реализују ван установе су: (1) похађање *акредитованих програма* који се изводе путем обука и (2) учешће на одобреним *стручним скуповима* (конгрес, конференција, саветовање, симпозијум, трибина) у циљу размене знања и професионалних искустава (*Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, 2021). Сваки запослени на пословима образовања и васпитања у оквиру пуног радног времена има право и дужност да у једној школској години оствари најмање 44 сата стручног усавршавања, похађа најмање један програм стручног усавршавања који доноси министар или одобрени програм из *Каталога програма стручног усавршавања*, и да учествује на најмање једном одобреном стручном скупу. Полазећи од важности развијања интеркултуралних компетенција и легислативе у области стручног усавршавања, фокус у овом раду јесте на могућности усавршавања учитеља и васпитача у функцији развијања интеркултуралности посредством наведених облика системског стручног усавршавања ван установе у којој су запослени.

Методолошки оквир

Имајући у виду важност развијања знања, ставова, вештина и вредности потребних за разумевање и уважавање културних различитости и за остваривање конструктивне комуникације и сарадње у културно разноликом окружењу, као и прописе у вези са континуираним стручним усавршавањем запослених у образовању, циљ истраживања био је да се испитају могућности стручног усавршавања запослених учитеља и васпитача у функцији развијања интеркултуралних компетенција, анализом садржаја програма стручног усавршавања и стручних скупова. Истраживачки задаци односили су се на: (1) идентификовање одобрених стручних скупова наме-

њених учитељима и васпитачима и анализу њиховог потенцијала у функцији развијања интеркултуралности; (2) идентификовање акредитованих програма стручног усавршавања учитеља и васпитача и садржаја тих програма у функцији развијања интеркултуралности; (3) утврђивање на које аспекте интеркултуралности се односе теме које се обрађују у оквиру идентификованих програма стручног усавршавања; (4) сагледавање компетенција на које се односе, приоритетних области којима припадају и трајања анализираних програма стручног усавршавања; (5) утврђивање заступљености акредитованих програма стручног усавршавања: (а) у укупном броју одобрених програма стручног усавршавања запослених у образовању и (б) у броју одобрених програма у одређеној области. У истраживању је примењена дескриптивна метода, а техником анализе садржаја издвојени су и класификовани подаци према дефинисаним категоријама, у функцији утврђивања заступљености и карактеристика садржаја релевантних за развој интеркултуралних компетенција учитеља и васпитача.

За потребе анализе садржаја дефинисане су категорије које су обухватиле: период акредитације програма, циљну групу (учитељи/васпитачи), аспекте интеркултуралности формулисане на основу тематског оквира програма, области, компетенције, приоритетне области којима програми припадају и трајање програма. Заступљеност програма утврђивана је на основу њиховог броја и удела у укупном броју одобрених програма стручног усавршавања, као и у оквиру појединачних приоритетних области.

Корпус истраживања чинили су програми стручног усавршавања и стручни скупови за период од 2016. до 2028. године, одобрени од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања и Педагошког завода Војводине и објављени у каталозима стручног усавршавања за периоде 2016–2018, 2018–2022, 2022–2025. и 2025–2028. школске године.

Идентификовано је пет стручних скупова и 45 акредитованих програма стручног усавршавања намењених запосленим учитељима и васпитачима, који припадају следећим областима: *Васпитни рад*; *Деца/ученици којима је потребна подршка у образовању*; *Образовање и васпитање на језицима националних мањина*; *Општа питања наставе*; *Предшколско васпитање и образовање*; *Уметности*; *Програми које је одобрио Педагошки завод Војводине*; *Изборни и факултативни предмети*.

Истраживачки налази

Стручни скупови у функцији развијања интеркултуралности

Први истраживачки задатак односио се на идентификовање одобрених стручних скупова намењених учитељима и васпитачима и анализу њиховог потенцијала у функцији развијања интеркултуралности. У периоду од 2018. до 2028. године одобрено је пет стручних скупова који учитељима и васпитачима омогућавају развијање компетенција из области интеркултуралности (Табела 1).

Табела 1

Стручни скупови у функцији унапређивања интеркултуралних компетенција учитеља и васпитача

Датум одржавања скупа	Циљна група	Назив стручног скупа	Приоритетне области	Трајање стручног скупа
27. 2. 2024.	учитељ	*Интеркултуралност, интеркултурална осетљивост и демократска школска култура*	Јачање васпитне улоге установе/школе у правцу развоја интеркултуралног образовања, формирања вредносних ставова неопходних за живот и рад у савременом друштву	1 дан
23. 5. 2019.	учитељ и васпитач	*Родитељи и наставници – корак даље у неговању интеркултуралности и мултикултуралности у образовању МУЛТИКУЛТИ*	Јачање васпитне улоге образовно-васпитне установе кроз развијање програма превенције насиља, дискриминације, злостављања и занемаривања	1 дан
26. 9. 2025.	васпитач	*Културна баштина у функцији интегрисаног приступа развоју и учењу деце*	Унапређивање стручних предметно методичких, педагошких и психолошких знања запослених у образовању	1 дан

Датум одржавања скупа	Циљна група	Назив стручног скупа	Приоритетне области	Трајање стручног скупа
2. 11. 2020. 9. 11. 2020. 16. 11. 2020.	учитељ	*Промоција културне разноликости, међукултурног дијалога и толеранције кроз медијску и информацијску писменост*	Унапређење дигиталних компетенција ученика и наставника и употреба информационо-комуникационих технологија у реализацији образовно-васпитног рада	3 дана
2. 6. 2023.	учитељ и васпитач	*Улога васпитања и образовања у очувању националног идентитета*	Јачање васпитне улоге установе/школе у правцу развоја интеркултуралног образовања, формирања вредносних ставова неопходних за живот и рад у савременом друштву	1 дан

Анализа стручних скупова показује да су могућности стручног усавршавања за интеркултурално образовање доступне и учитељима и васпитачима, али у релативно ограниченом броју и кроз тематски различито усмерене скупове. Од укупно пет анализираних скупова, четири су намењена учитељима, док су васпитачи циљна група три скупа. Три скупа експлицитно тематизују интеркултуралност, културну разноликост, међукултурни дијалог и толеранцију, док су два са интеркултуралним образовањем повезана посредно, кроз теме културне баштине и националног идентитета. У погледу приоритетних области, два скупа припадају области која непосредно обухвата развој интеркултуралног образовања, док су остали сврстани у шире области повезане са превенцијом дискриминације и насиља, педагошким и психолошким знањима и развојем дигиталних компетенција. Према трајању, доминирају једнодневни скупови, док је само један скуп реализован током три дана. Овакви налази указују на постојање различитих могућности за стручно усавршавање у области интеркултуралности, али и на њихову тематску и организациону хетерогеност.

Могућности доприноса идентификованих стручних скупова унапређивању интеркултуралних компетенција огледају се у стицању знања о културној разноликости, идентитетима и дискриминацији, развоју интеркултуралне осетљивости, толеранције и демократских вредности, као и у подстицању способности за међукултурни дијалог и сарадњу са породицом.

Таква усмереност у складу је са основним одредницама интеркултуралног образовања, које укључују разумевање и уважавање културне разноликости, развијање интеркултуралне осетљивости и компетенција, подстицање интеракције, дијалога и равноправности (Ouellet, 1991, prema: Petrović, 2016), као и унапређење интеркултуралног образовања укључивањем критичког мишљења и интеркултуралне компетенције у васпитно-образовни рад (Esen, 2021), уз наглашену компоненту социјалне правде и стварања услова за равноправно учешће свих појединаца у образовању и друштву (Vranješević, et al., 2025). Истовремено, укључивање садржаја повезаних са културном баштином, медијском и информацијском писменошћу и културном разноликошћу пружа могућности за повезивање интеркултуралних садржаја са васпитно-образовним радом и развој методичких компетенција учитеља и васпитача за рад у културно хетерогеном окружењу.

Акредитовани програми стручног усавршавања у функцији развијања интеркултуралности

Анализа програма стручног усавршавања запослених у образовању у функцији развијања интеркултуралности за период од 2016. до 2028. године показује да је учитељима и васпитачима у посматраном временском оквиру системски омогућено да унапређују компетенције у домену развијања интеркултуралности посредством укупно 45 програма, чији број је релативно уједначен у четири анализирана каталога. Највећи број програма (14) евидентиран је у Каталогу за период 2016–2018. школске године. У циклусима 2018–2022. и 2022–2025. одобрено је по 10 програма, док је у актуелном циклусу (2025–2028) акредитовано 11 програма стручног усавршавања, што потврђује континуирано присуство и може указивати на значај проблема интеркултуралности у контексту система стручног усавршавања запослених у образовању. Најзаступљенији су програми у оквиру области *Васпитни рад* (16) и *Програми које је одобрио Педагошки завод Војводине* (9), следе *Општа питања наставе* (7), *Уметности* (5), *Предшколско васпитање и образовање* (3), по два програма су одобрена у оквиру области *Деца/ученици којима је потребна додатна подршка у образовању* и *Образовање и васпитање на језицима националних мањина*, и један у области *Изборни и факултативни предмети*. Каталог за период 2016–2018. школске године садржи 14 програма стручног усавршавања учитеља и васпитача у функцији развијања интеркултуралности [1]:

1. *Интеркултурно образовање;*

[1] Програми су навођени према редоследу у сваком од анализираних каталога.

2. *Ни црно ни бело – програм за рад са децом/младима, против предрасуда, за толеранцију и интеркултурност;*

3. *Обука наставника, васпитача и стручних сарадника за васпитно-образовни рад са децом тражиоцима азила;*

4. *Рад са децом из маргинализованих група;*

5. *Пређи преко... Упознај говор и културу Влаха;*

6. *Интеркултурално образовање као инструмент јачања социјалне кохезије у школској средини: приступи, методе, технике;*

7. *ИДЕАЛ – Интеркултурално учење кроз драму;*

8. *Изазови интеркултуралног учења и наставе;*

9. *Књижевност у дечјем вртићу – критеријуми избора и могућности коришћења;*

10. *Дечије стваралаштво од сламе;*

11. *Непокретно културно наслеђе у служби занимљивог школског часа;*

12. *Традиционалне рукотворине у вртићу и школи – ткање и вајање вуне у функцији подстицања креативности деце;*

13. *Афирмација индивидуалне вишејезичности у територијално вишејезичној Војводини;*

14. *Од мултикултуралности до примењене интеркултуралности.*

Сваки од идентификованих програма садржи тематске области релевантне за развијање интеркултуралности. У циљу свеобухватнијег сагледавања могућности стручног усавршавања у овом домену, тематске области су на основу садржаја груписане у шире аспекте интеркултуралности усмерене на развијање интеркултуралних компетенција учитеља и васпитача:

– Идентитет, различитост и интеркултурална осетљивост;

– Интеркултурално образовање и васпитно-образовна пракса;

– Дијалог, комуникација и социјална кохезија;

– Укључивање и подршка у условима културне разноликости;

– Језик, култура и културно наслеђе.

Програми стручног усавршавања намењени унапређивању компетенција учитеља и васпитача за развијање интеркултуралности у васпитно-образовном процесу одобрени за период 2018–2022. школске године су:

1. *Ни црно ни бело – програм за рад са децом/младима, против предрасуда, за толеранцију и интеркултуралност;*

2. *Ми и они други ;*

3. *Школска медијација у мултиетничким и мултикултуралним срединама;*

4. *Интеркултурализам у вртићу: ромски језик, обичаји и култура;*

5. *Пређи преко... Упознај говор и културу Влаха;*

6. *Интеркултурално образовање као инструмент јачања социјалне кохезије у школској средини: приступи, методе, технике;*

7. *ИДЕАЛ – Интеркултурално учење кроз драму;*

8. *Непокретно културно наслеђе у служби занимљивог школског часа;*

9. *Ахој! Сазнање више језика и култура Чеха;*

10. *Обука за јачање компетенција учитеља ромског језика за изборни предмет: Ромски језик са елементима националне културе.*

На основу анализе тематских области у оквиру програма одобрених за период 2018–2022. године издвојени су следећи аспекти интеркултуралности:

– Идентитет, различитост и интеркултурална осетљивост;

– Предрасуде, стереотипи, дискриминација и инклузија;

– Дијалог, сарадња и решавање сукоба;

– Језик, вишејезичност и културна разноликост;

– Култура и културно наслеђе;

– Интеркултурално образовање и васпитно-образовна пракса.

Програми стручног усавршавања учитеља и васпитача који доприносе унапређивању компетенција за развијање интеркултуралности одобрени за школски период 2022–2025. године су:

1. *Аутономност и интеркултуралност као вредности супротстављене предрасудама и дискриминацији*;

2. *Живети различитост у школи – програм за рад са децом/младима, против предрасуда, за толеранцију и интеркултуралност*;

3. *Интеркултурално образовање као инструмент за развијање инклузивне и демократске школске заједнице*;

4. *На путу ка интеркултуралној заједници – отвори ум и сруши баријере!*;

5. *Ни црно ни бело – програм за рад са децом/младима, против предрасуда, за толеранцију и интеркултуралност*;

6. *Школа као интеркултурална заједница*;

7. *ИДЕАЛ – Интеркултурално учење кроз драму*;

8. *Интеркултурализам у вртићу: култура, обичаји и језик Рома*;
9. *Народне игре у настави и ваннаставним активностима од I до IV разреда*;
10. *Будимо чувари традиције и народних обичаја*.

Анализом тематског оквира наведених програма издвојени су следећи аспекти интеркултуралности у функцији унапређивања професионалних компетенција учитеља и васпитача:

– Идентитет, различитост и интеркултурална осетљивост;
– Предрасуде, стереотипи и дискриминација;
– Дијалог, комуникација и изградња заједнице;
– Интеркултурално васпитање и образовање;
– Култура, језик и традиција.

За актуелни школски период, 2025–2028. школске године, одобрени су следећи програми стручног усавршавања учитеља који доприносе унапређивању компетенција за развијање интеркултуралности:

1. *Културни идентитет Рома у образовању*;
2. *Аутономност и интеркултуралност као вредности супротстављене предрасудама и дискриминацији*;
3. *Ни црно ни бело – програм за рад са децом/младима, против предрасуда, за толеранцију и интеркултуралност*;
4. *Како до школске интеркултуралне заједнице?*;
5. *Интеркултурално образовање: Разумевање и примена у учионици*;
6. *ИДЕАЛ – Интеркултурално учење кроз драму*;
7. *Традиционалне игре и играчке у интегрисаном приступу предшколског васпитања и образовања*;
8. *Препознатљивост наших националних култура*;
9. *Развој језичких вештина и увођење етнокултуралних елемената у предмет Немачки језик са елементима националне културе*;
10. *Varázskosár – Дечије народне игре и елементи народне уметности у образовању*;
11. *Útravaló 2. – Дечије народне игре и елементи народног плеса у образовању*.

Анализом тематског оквира наведених програма идентификовани су следећи аспекти интеркултуралности:

– Основе интеркултуралности и интеркултуралне компетенције;

– Идентитет и културна разноликост;
– Стереотипи, предрасуде и дискриминација;
– Равноправност, права и прихватање различитости;
– Интеркултурални дијалог, комуникација и сарадња;
– Интеркултурално образовање и васпитно-образовна пракса;
– Култура, језик и културно наслеђе.

Поређење одобрених програма стручног усавршавања према каталозима показује да су два програма (*Ни црно ни бело – програм за рад са децом/младима, против предрасуда, за толеранцију и интеркултуралност* и *ИДЕАЛ – Интеркултурално учење кроз драму*) присутна у сва четири анализирана каталога. Три програма из Каталога 2016–2018. године одобрена су и за период 2018–2022. (*Пређи преко... Упознај говор и културу Влаха*; *Интеркултурално образовање као инструмент јачања социјалне кохезије у школској средини: приступи, методе, технике*; *Непокретно културно наслеђе у служби занимљивог школског часа*). Каталог за период 2022–2025. садржи програм под називом *Интеркултурализам у вртићу: култура, обичаји и језик Рома*, који је према свим елементима идентичан програму за период 2016–2018, под називом *Интеркултурализам у вртићу: ромски језик, обичаји и култура*, уз нешто другачију формулацију назива у каснијем посматраном периоду. Програм *Аутономност и интеркултуралност као вредности супротстављене предрасудама и дискриминацији* појављује се у каталозима за периоде 2022–2025. и 2025–2028. школске године.

Поређење програма према анализираним каталозима указује на постојање континуитета, али и променљивости у понуди стручног усавршавања за интеркултурално образовање. Два програма задржавају се у сва четири анализирана периода, док се код осталих програма континуитет углавном ограничава на два узастопна периода. Истовремено, у сваком следећем каталогу појављују се нови програми, што указује на допуњавање и диверсификацију понуде. Континуитет појединих програма и њихово поновно одобравање за наредни циклус стручног усавршавања указује на трајно присуство одређених садржаја интеркултуралног образовања у понуди стручног усавршавања, док појава нових програма показује тематско проширивање.

Анализа издвојених аспеката интеркултуралности дефинисаних према тематским областима одобрених програма показује континуитет аспеката који се односе на идентитет и различитост, интеркултурално образовање, дијалог и комуникацију, као и језик, културу и културно наслеђе.

Истовремено, уочавају се разлике у њиховом обухвату: у периоду 2018–2022. године издвајају се аспекти повезани са предрасудама, стереотипима, дискриминацијом, инклузијом и решавањем сукоба, док се у периоду 2025–2028. додатно проширују на основе интеркултуралности и компетенција, равноправност, права и прихватање различитости. У периоду 2022–2025. Школске године посебно су издвојени комуникација, изградња интеркултуралне заједнице и интеркултурално образовање, док су у периоду 2016–2018. аспекти шире обухватали интеркултуралну осетљивост и социјалну кохезију. Налази указују на континуитет основних аспеката, уз њихово повремено проширивање и прецизирање кроз анализиране периоде.

Интеркултурални садржаји у програмима стручног усавршавања

Анализа програма стручног усавршавања показује да су теме које се обрађују у оквиру Каталога за период 2016–2018. школске године у највећој мери биле усмерене на упознавање основних појмова интеркултуралности, идентитета и културне разноликости мањинских култура, док Каталог за 2018–2022. годину садржи мањи број програма који наглашавају однос према различитости у смислу практичног деловања у мултиетничким и мултикултуралним срединама. У Каталогу за период 2022–2025. године додатно се наглашава критичко преиспитивање стереотипа и предрасуда, искуство маргинализације и социјална дистанца. Актуелни Каталог за период 2025–2028. године, карактерише померање ка практичној примени интеркултуралних вредности кроз инклузивну школску културу, заштиту људских права, јачање заједништва и активно укључивање културног наслеђа и традиционалне културе у васпитно-образовни рад.

Упоредна анализа програма стручног усавршавања показује континуитет у заступљености тема које се баве идентитетом, културном разноликошћу, интеркултуралном осетљивошћу, мањинским културама и културним наслеђем, али и повременим мењањем њиховог фокуса са разумевања интеркултуралности ка њеној свакодневној примени у школској и предшколској пракси. Добијени резултати показују да су у свим анализираним циклусима присутне четири кључне димензије интеркултуралног образовања: (1) разумевање културе, идентитета и различитости; (2) развој интеркултуралних компетенција и комуникације; (3) примена интеркултуралности у васпитно-образовној пракси и курикулуму и (4) упознавање културног наслеђа и специфичности различитих националних, језичких и мигрантских заједница.

У целини посматрано, анализа указује на промену тематског фокуса програма стручног усавршавања, од доминантног усмерења на разумевање основних појмова и различитости ка већој заступљености садржаја који се односе на њихову примену у свакодневном васпитно-образовном раду. Истовремено, континуитет тема повезаних са идентитетом, културном разноликошћу, интеркултуралном осетљивошћу и културним наслеђем показује да се основне димензије интеркултуралног образовања задржавају кроз све анализиране периоде, док се њихова тематска разрада и начини повезивања са праксом мењају. У том смислу, програмска понуда обухвата како развој знања и ставова потребних за разумевање културне разноликости тако и садржаје усмерене на њихову примену у непосредном раду са децом и ученицима и у изградњи инклузивног и интеркултуралног васпитно-образовног окружења.

Карактеристике програма стручног усавршавања у функцији развијања интеркултуралности

Акредитовани семинари стручног усавршавања у највећој мери су усмерени ка развијању компетенција за подршку развоју личности детета и ученика, компетенција за наставну област, предмет и методику наставе, као и компетенција за комуникацију и сарадњу. Видљиве су и специфичне компетенције васпитача, посебно оне које се односе на непосредни рад са децом, сарадњу и заједницу учења. Таква структура указује на уравнотежено усмерење ка стручном и методичком оснаживању наставника и васпитача ради пружања квалитетне подршке целовитом развоју деце/ученика, уз доминацију компетенција за подршку развоју личности детета и ученика, што је у складу са темама анализираних програма стручног усавршавања које разматрају прихватање различитости, превенцију дискриминације, интеркултуралну осетљивост и инклузију, као и изградњу интеркултуралне заједнице. Све компетенције се односе на проширивање знања која се могу развити похађањем одређених програма, затим на планирање и реализацију одређених активности у циљу ангажовања свих васпитаника и деце и ученика, уз уважавање њихових индивидуалних разлика, евалуацију сопственог рада, као и планирање стручног усавршавања. Приоритетне области анализираних програма стручног усавршавања углавном се односе на стварање толерантне и недискриминативне средине за учење и развој сваког појединца, као и заштиту од насиља, злостављања, занемаривања и дискриминације, односно јачање васпитне улоге установе/школе у правцу развоја интеркултуралног образовања, формирања вредносних ставова нео-

пходних за живот и рад у савременом друштву. Такође, приоритетне области односе се на примену инклузивног и демократског приступа у васпитању и образовању у циљу обезбеђивања квалитетног образовања за све (индивидуализација и диференцијација, превенција осипања из образовања, пружање додатне образовне подршке ученицима из осетљивих група, укључујући и подршку преласку ученика на следећи ниво образовања и васпитања, рад са даровитим ученицима). Када је у питању трајање програма обуке, највећи број програма траје један дан (28), а најмањи број програма траје три дана (8), док је за девет програма предвиђена дводневна обука (Табела 2).

Табела 2

Списак акредитованих програма стручног усавршавања за период од 2016. до 2028. године

Шк. год.	Кат. број[2]	Област	Циљна група	Компе-тенција	Приори-тетна област	Број дана	Реализа-ција (бр. обука)
2016–2018	38	Васпитни рад	учитељ	К3	П4	1	0
2016–2018	56	Васпитни рад	учитељ васпитач	К3	П4	3	0
2016–2018	281	Деца/ученици којима је потребна подршка у образовању	учитељ васпитач	К1	П4	2	0
2016–2018	324	Деца/ученици којима је потребна подршка у образовању	учитељ	К3	П4	2	0
2016–2018	338	Образовање и васпитање на језицима националних мањина	учитељ васпитач	К1	П4	1	0
2016–2018	86	Општа питања наставе	учитељ	К2	П4	1	0
2016–2018	478	Општа питања наставе	учитељ васпитач	К3	П4	2	0
2016–2018	479	Општа питања наставе	учитељ васпитач	К3	П4	1	0
2016–2018	529	Предшколско васпитање и образовање	васпитач	К2	П1	1	0

[2] Ознаке су наведене према садржају у каталозима.

Шк. год.	Кат. број[2]	Област	Циљна група	Компе-тенција	Приори-тетна област	Број дана	Реализа-ција (бр. обука)
2016–2018	764	Уметности	учитељ васпитач	К1	П1	1	0
2016–2018	773	Уметности	учитељ	К1	П3	2	0
2016–2018	783	Уметности	учитељ васпитач	К1	П1	1	0
2016–2018	941	Програми које је одобрио ПЗВ	учитељ васпитач	К4	П4	1	0
2016–2018	953	Програми које је одобрио ПЗВ	учитељ васпитач	К4	П4	1	0
2018–2022	48	Васпитни рад	учитељ васпитач	К3	П4	3	36 обука – 937 учесника
2018–2022	121	Васпитни рад	учитељ	К4	П4	3	7 обука – 125 учесника
2018–2022	167	Васпитни рад	учитељ	К4	П4	3	7 обука – 150 учесника
2018–2022	284	Изборни и факултативни пртедмети	васпитач	К4	П4	1	0
2018–2022	390	Образовање и васпитање на језицима националних мањина	учитељ васпитач	К1	П3	1	0
2018–2022	455	Општа питања наставе	учитељ	К2	П4	1	1 обука – 30 учесника
2018–2022	612	Општа питања наставе	учитељ васпитач	К3	П4	2	6 обука – 140 учесника
2018–2022	950	Уметности	учитељ	К1	П3	1	0
2018–2022	1026	Програми које је одобрио ПЗВ	учитељ	К1	П3	1	0
2018–2022	1065	Програми које је одобрио ПЗВ	учитељ	К1	П3	2	0
2022–2025	16	Васпитни рад	васпитач	К3	П5	1	8 обука – 209 учесника
2022–2025	54	Васпитни рад	учитељ васпитач	К3 К5	П5	1	1 обука – 24 учесника

Шк. год.	Кат. број[2]	Област	Циљна група	Компе-тенција	Приори-тетна област	Број дана	Реализа-ција (бр. обука)
2022–2025	66	Васпитни рад	учитељ	К2	П5	1	0
2022–2025	103	Васпитни рад	учитељ	К2	П5	1	0
2022–2025	112	Васпитни рад	учитељ васпитач	К3 К5	П5	3	5 обука – 125 учесника
2022–2025	212	Васпитни рад	учитељ	К3	П3	1	7 обука – 164 учесника
2022–2025	536	Општа питања наставе	учитељ васпитач	К3 К5	П5	2	1 обука – 20 учесника
2022–2025	824	Предшколско васпитање и образовање	васпитач	К6	П1	1	0
2022–2025	1044	Уметности	учитељ	К3	П5	1	4 обуке – 97 учесника
2022–2025	1133	Програми које је одобрио ПЗВ	васпитач	К1	П9	1	0
2025–2028	14	Васпитни рад	учитељ	Н3	П5	1	0
2025–2028	33	Васпитни рад	учитељ васпитач	Н3 В1	П5	1	1 обука – 12 учесника
2025–2028	35	Васпитни рад	учитељ васпитач	Н3 В1	П5	3	1 обука – 29 учесника
2025–2028	79	Васпитни рад	учитељ	Н3	П5	1	7 обука – 160 учесника
2025–2028	104	Васпитни рад	учитељ	Н4	П5	1	0
2025–2028	515	Општа питања наставе	учитељ васпитач	Н3 В1	П5	2	0
2025–2028	581	Предшколско васпитање и образовање	васпитач	В1	П7	1	1 обука – 30 учесника
2025–2028	833	Програми које је одобрио ПЗВ	учитељ	Н2	П3 П4	1	0
2025–2028	865	Програми које је одобрио ПЗВ	учитељ	Н1	П3	2	0
2025–2028	868	Програми које је одобрио ПЗВ	учитељ васпитач	Н1 В3	П4	3	0
2025–2028	869	Програми које је одобрио ПЗВ	учитељ васпитач	Н1 Н3 В3	П4	3	0

На основу броја реализованих обука, међу програмима који подстичу интеркултурално учење, сарадњу и развијање интеркултуралних компетенција као најистакнутији издваја се програм *Ни црно ни бело – програм за рад са децом/младима, против предрасуда, за толеранцију и интеркултуралност*, који је у периоду 2018–2022. године реализован 36 пута, што га чини убедљиво најзаступљенијим програмом у овом циклусу. Поред њега, више реализација имали су и програми: *Ми и они други*, *Школска медијација у мултиетничким и мултикултуралним срединама* и *ИДЕАЛ – Интеркултурално учење кроз драму*, са по седам, односно шест реализација. Период 2022–2025. школске године одликује већа разноврсност програма, али мањи број обука. Поред програма *Ни црно ни бело – програм за рад са децом/младима, против предрасуда, за толеранцију и интеркултуралност*, који је задржао континуитет, али са мањим бројем реализација, највише су извођени програми *Аутономност и интеркултуралност као вредности супротстављене предрасудама и дискриминацији* и *Школа као интеркултурална заједница*. У актуелном циклусу евидентиран је мањи број реализованих обука, што је очекивано, имајући у виду да је циклус још у току. Највећи број реализација има програм *Како до школске интеркултуралне заједнице?* (седам реализација), а програми *Ни црно ни бело – програм за рад са децом/младима, против предрасуда, за толеранцију и интеркултуралност*, који је и најзаступљенији кроз сва три циклуса, и *Традиционалне игре и играчке у интегрисаном приступу предшколског васпитања и образовања* за сада су реализовани по једном. Остали програми у свим посматраним циклусима реализовани су знатно ређе или су без евидентираног броја реализација, што указује на њихову мању заступљеност у пракси (Табела 2).

Анализа карактеристика реализованих програма стручног усавршавања у домену интеркултуралности указује на разлике у интензитету њиховог спровођења, при чему се поједини програми издвајају по континуитету и већем броју реализација, док је код већине програма забележен мањи број реализација или нема доступних података о њиховом спровођењу. Истовремено, појава програма различитих тематских усмерења и њихова реализација у каснијим циклусима указују на разноврсност начина на које се интеркултурално образовање укључује у стручно усавршавање. У погледу садржаја, реализовани програми обухватају развој знања, ставова и вештина усмерених на уважавање културне разноликости, разумевање других и другачијих и подстицање дијалога, што представља важне елементе развоја интеркултуралних компетенција (Piršl et al., 2016).

Заступљеност акредитованих програма стручног усавршавања за интеркултурално образовање

Квантитативни показатељи у вези са заступљеношћу програма указују на то да програми стручног усавршавања учитеља и васпитача у функцији развијања интеркултуралности чине мање од 1% укупног броја одобрених програма стручног усавршавања запослених у образовању за период од 2018. до 2028. године (Табела 3). Посматрано по областима, у оквиру васпитног рада заступљеност ових програма у укупном броју одобрених програма варира од 1,45% у циклусу за школске године 2016–2018 до 3,22% у циклусу за школске године 2025–2028. У области предшколског васпитања и образовања забележен је приближно сличан ниво заступљености, који се креће од 0,87% у циклусу 2025–2028. године до 0,97% у циклусу 2022–2025. У области уметности програми овог типа чине од 1,61% до 5,00% укупног броја одобрених програма, док у области општих питања наставе, у циклусу 2022–2025, износе свега 0,28%, односно 1,82% у периоду 2016–2018 године. Програми које је одобрио ПЗВ у појединим циклусима (2025–2028) су присутни у нешто већем обиму и чине 6,15% свих програма. Слично је и са програмима усмереним ка деци/ученицима којима је потребна подршка у образовању, као и у оквиру образовања и васпитања на језицима националних мањина, чији висок проценат заступљености (50,0%) у појединим периодима (2016–2028 и 2018–2022) треба тумачити у односу на укупан број програма у датој области, који је био мањи, па је учешће појединачних интеркултуралних програма пропорционално веће.

Табела 3

Заступљеност програма стручног усавршавања учитеља и васпитача у функцији развијања интеркултуралности

Шк. год.	Број програма			Укупно одобр. прогр. (БОП)	Заступљеност програма у БОП (%)			Број одобрених програма у области			Заступљеност програма у БОП (%)		
	ВР	ДУОП	ОНМ		ВР	ДУОП	ОНМ	ВР	ДУОП	ОНМ	ВР	ДУОП	ОНМ
2016–2018	2	2	1	980	0,20	0,20	0,10	137	57	2	1,45	3,50	50,0
	ОПН	ПВО	УМ		ОПН	ПВО	УМ	ОПН	ПВО	УМ	ОПН	ПВО	УМ
2016–2018	3	1	3	980	0,30	0,10	0,30	165	106	60	1,82	0,94	5,00
	ПЗВ				ПЗВ			ПЗВ			ПЗВ		
2016–2018	2			980	0,20			119			1,68		

	ВР	ИФП	ОНМ		ВР	ИФП	ОНМ	ВР	ИФП	ОНМ	ВР	ИФП	ОНМ
2018–2022	3	1	1	1100	0,27	0,09	0,09	166	18	2	1,81	5,56	50,0
	ОПН	ПВО	УМ		ОПН	ПВО	УМ	ОПН	ПВО	УМ	ОПН	ПВО	УМ
2018–2022	2		1	1100	0,18		0,09	130		50	1,53		2,00
	ПЗВ				ПЗВ			ПЗВ			ПЗВ		
2018–2022	2			1100	0,18			129			1,55		
	ВР	ДУОП	ОНМ		ВР	ДУОП	ОНМ	ВР	ДУОП	ОНМ	ВР	ДУОП	ОНМ
2022–2025	6			1182	0,51			232			2,58		
	ОПН	ПВО	УМ		ОПН	ПВО	УМ	ОПН	ПВО	УМ	ОПН	ПВО	УМ
2022–2025	1	1	1	1182	0,08	0,08	0,08	356	103	62	0,28	0,97	1,61
	ПЗВ				ПЗВ			ПЗВ			ПЗВ		
2022–2025	1			1182	0,08			84			1,19		
	ВР	ДУОП	ОНМ		ВР	ДУОП	ОНМ	ВР	ДУОП	ОНМ	ВР	ДУОП	ОНМ
2025–2028	5			930	0,53			155			3,22		
	ОПН	ПВО	УМ		ОПН	ПВО	УМ	ОПН	ПВО	УМ	ОПН	ПВО	УМ
2025–2028	1	1		930	0,11	0,11		206	114		0,49	0,87	
	ПЗВ				ПЗВ			ПЗВ			ПЗВ		
2025–2028				930	0,43			65			6,15		

*ВР – Васпитни рад
* ДУОП – Деца/ученици којима је потребна подршка у образовању
* ОНМ – Образовање и васпитање на језицима националних мањина
* ОПН – Општа питања наставе
* ПВО – Предшколско васпитање и образовање
* УМ – Уметности
* ПЗВ – Програми које је одобрио ПЗВ
* ИФП – Изборни и факултативни предмети

Анализа квантитативних показатеља заступљености програма стручног усавршавања у функцији унапређивања компетенција за интеркултуралност показује релативно ограничену заступљеност програма који су непосредно усмерени на усавршавање учитеља и васпитача у овом домену, што имплицира да и даље недостају системске и холистичке стратегије реформе усмерене на изградњу снажног мултикултуралног окружења, које би биле интегрисане у сегменте рада школа и предшколских установа (Zuković i

Milutinović, 2008, prema: Purić, 2017). Због тога се остваривање интеркултуралног образовања претежно ослања на индивидуални ангажман наставника, уместо да буде резултат планске и системске подршке васпитно-образовног система и друштва у целини (Purić, 2017, str. 89).

Закључак

Истраживачки налази могућности стручног усавршавања учитеља и васпитача у функцији развијања интеркултуралних компетенција показују да су интеркултурални садржаји континуирано присутни у планираним и реализованим стручним скуповима и у анализираним каталозима стручног усавршавања, али у различитом обиму и кроз различите тематске приступе. У оквиру сваког од анализираних периода присутне су теме које се односе на културни идентитет, културну разноликост, мањинске културе, интеркултуралну осетљивост и културно наслеђе, при чему се њихов фокус временом мења. Док су програми у ранијим циклусима у већој мери усмерени на основне појмове интеркултуралности, идентитета и различитости, у касније циклусима више су заступљене теме које се односе на развој интеркултуралних компетенција, преиспитивање стереотипа и предрасуда, дијалог, инклузију, изградњу интеркултуралне школске заједнице и примену интеркултуралних принципа у непосредном васпитно-образовном раду. Истовремено, културно наслеђе, традиционална култура и специфичности различитих националних и језичких заједница остају континуирано присутни.

Анализа реализације програма показала је различит интензитет њиховог спровођења. Поједини програми издвајају се по континуитету и већем броју реализација, док је код већине забележен мањи број обука или нема доступних података о реализацији. Поређење каталога показује континуитет појединих програма кроз више циклуса, при чему се два програма појављују у сва четири анализирана каталога. Истовремено, појава нових програма у касније циклусима указује на проширивање тематске понуде стручног усавршавања. Према квантитативним показатељима, програми усмерени на развијање интеркултуралних компетенција релативно мало су заступљени у укупној понуди програма стручног усавршавања, имајући у виду да чине мање од 1% укупног броја одобрених програма у посматраном периоду. При том треба имати у виду да актуелни циклус 2025–2028. школске године још траје, те да за поједине програме број реализација није евидентиран.

Анализирани програми обухватају садржаје усмерене на развијање знања, ставова и вештина значајних за разумевање и уважавање културне разноликости, интеркултурални дијалог и примену интеркултуралних принципа у васпитно-образовној пракси (Piršl et al., 2016). Истовремено, анализа показује да су програми стручног усавршавања у различитим временским периодима фокусирани на различите аспекте интеркултуралности, те да нису уједначено и систематично повезани са потребама савременог васпитно-образовног рада, већ у значајној мери зависе од тематског усмерења и начина конципирања појединачних програма. Стога, стручно усавршавање учитеља и васпитача у домену интеркултуралности не представља резултат системског промишљања образовних политика и праксе, већ је препуштено индивидуалној и/или групној перцепцији креатора и потенцијалних учесника у реализацији програма.

Релативно мала заступљеност ових програма у укупној понуди и неуједначена реализација појединих програма указују на важност континуираног праћења потреба запослених у образовању и омогућавања стручног усавршавања у функцији унапређивања интеркултуралности у складу са захтевима васпитно-образовне праксе (Pešikan et al., 2010). Посебну пажњу потребно је усмерити на повезивање развоја интеркултуралних знања, ставова и вештина са њиховом применом у свакодневној васпитно-образовној пракси, како би стручно усавршавање било део континуиране и системске подршке развоју професионалних компетенција у домену интеркултуралности.

Литература

Blažević, I., Bulić, M., & Kokić, I. (2023). The Relation between Intercultural Sensitivity and Multicultural Teaching Competency of Primary School Teachers. In S. Inayatullah, S. Dubovicki, & A. Bilić (Eds.), *Conference proceedings International Conference Didactic Challenges IV: Future Studies in Education* (pp. 188–197). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (HAZU), Centar za znanstveni rad u Vinkovcima.

Bobongie-Harris, F., & Youse, Z. (2023). Approaches to improve the cultural capabilities of teachers engaging with culturally and linguistically diverse students and their families: a scoping review. *Frontiers in Education*, 8:1038880, 1–8. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1038880

Bouillet, D., i Miškeljin, L. (2017). Model razvoja uvažavanja različitosti u ranoj i predškolskoj dobi [Model for Developing Respect for Diversity in Early Childhood and the Preschool Period]. *Croatian Journal of Education, 19*(4), 1265–1295. https://doi.org/10.15516/cje.v19i4.2567

Conti, L. (2025). Intercultural education: recalibrating meanings, objectives, and practices. *Intercultural Education*, *36*(4), 418–436. https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2484514

Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Developing the intercultural competence of educators and their students. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 304–320). SAGE Publications.

Čutović, M., i Purić, D. (2019). Značaj i mogućnosti razvijanja tolerancije posredstvom književnog teksta kod dece predškolskog uzrasta [The Importance and Possibilities of Developing Tolerance through Literary Texts among Preschool Children]. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta Užice, 22*(21), 129–142. https://doi.org/10.46793/Zbradova21.129C

Esen, M. (2021). Critical Thinking and Intercultural Competence: Review, Use, and Classification of the 21st Century Skills in Intercultural EFL Education. *International Journal of English Language Teaching 8*(1), 23–32. https://doi.org/10.5430/ijelt.v8n1p23

Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2016/2017. i 2017/2018. godinu (2016). Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021. i 2021/2022. godinu (2018). Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2022/2023, 2023/2024 i 2024/2025. godinu (2022). Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2025/2026, 2026/2027 i 2027/2028. godinu (2025). Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Lin, S. Y., Ho, B. P. K., & Chung, K. K. H. (2025). Do early childhood teachers develop multicultural teaching competence by participating in professional development? *Teacher Development*, *29*(4), 727–745. https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2429398

Papadopoulou, K., Palaiologou, N., & Karanikola, Z. (2022). Insights into Teachers' Intercultural and Global Competence within Multicultural Educational Settings. *Education Sciences*, *12*(8), 502, 1–18. https://doi.org/10.3390/educsci12080502

Petrović, S. D. (2016). Pregled akreditovanih programa stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti interkulturalnog obrazovanja u Srbiji [A Review of Accredited Professional Development Programmes for Teachers in the Field of Intercultural Education in Serbia]. U D. S. Petrović i T. Jokić (ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji, Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*, (str. 88–111). Beograd: Centar za obrazovne politike.

Pešikan, A., Antić, S., i Marinković, S. (2010). Koncepcija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – koliko smo daleko od efikasnog modela [The Concept of Teacher Professional Development in Serbia: How Far Are We from an Effective Model?]. *Nastava i vaspitanje*, *59*(3), 471–482.

Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju [Education for Intercultural Competence]. *Pedagogijska istraživanja, 8*(1), 53–69.

Piršl, E., Benjak, M., Diković, M., Jelača, M., i Matošević, A. (2016). *Vodič za interkulturalno učenje* [Guide to Intercultural Learning]. Naklada Ljevak.

Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2021). Prosvetni glasnik – Službeni glasnik RS, 109/2021.

Purić, D. (2017). Usavršavanje učitelja u funkciji razvijanja interkulturalnosti [Professional Development of Primary School Teachers for Developing Interculturality]. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu, 20*(19), 75–92.

Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and teacher education*, *98*, 1–15. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236

Timoštšuk, I., Uibu, K., & Vanahans, M. (2022). Estonian Preschool and Primary Teachers' Intercultural Competence as Shaped by Experiences with Newly Arrived Migrant Students. *Intercultural Education*, *33*(5), 540–557. https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2121105

Vranješević, J., Simić, N., & Petrović, D. (2025). Intercultural Education and Teacher Profesional Development in Serbia: Between Tolerance and Transformation Paradigm. In P. Genkova, M. Flynn, M. Morley, & M. Rašticová (Eds.), *Handbook of Diversity Competence* (pp. 323–339). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-69308-3_2

Zlatković, B., i Petrović, D. (2016). Interkulturalno obrazovanje budućih učitelja u Srbiji [Intercultural Education of Pre-Service Teachers in Serbia]. U D. S. Petrović i T. Jokić (ur.), *Interkulturno obrazobanje u Srbiji: Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 76–87). Centar za obrazovne politike.

Zuković, S., i Milutinović, J. (2008). Škola u duhu novog vremena: obrazovanje za različitost [School in the Spirit of the New Era: Education for Diversity]. *Nastava i vaspitanje, 57*(4), 530–538.

Daliborka Purić
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice
Mirjana Čutović
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice
Snežana Marinković
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

OPPORTUNITIES FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL AND PRESCHOOL TEACHERS FOR INTERCULTURALITY

Given the importance of developing the knowledge, attitudes, skills, and values needed to understand and appreciate cultural diversity and to foster constructive communication and cooperation in culturally diverse settings, this study aims to examine opportunities for the professional development of primary school teachers and preschool teachers for developing intercultural competences. Using a descriptive method and content analysis, the study examined professional development programmes and professional events approved for the period from 2016 to 2028 by the Institute for the Improvement of Education and the Pedagogical Institute of Vojvodina.

The findings show that the analysed programmes include content aimed at developing knowledge, attitudes, and skills relevant to understanding and appreciating cultural diversity, engaging in intercultural dialogue, and applying intercultural principles in educational practice. At the same time, the aims and expected outcomes of the programmes are not consistently and systematically aligned with the needs of contemporary educational practice, but rather depend on the thematic focus and design of individual programmes. The relatively limited representation of programmes aimed at developing intercultural competences within the overall provision of professional development, together with the uneven implementation of individual programmes, indicates a need to further develop professional development opportunities in this area.

KEYWORDS: *interculturality, intercultural competences, primary school teachers, preschool teachers, professional development programmes.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.421P
УДК 373.2.011.3-051(497.5)
Оригинални научни чланак
стр. 421–442

How competent are unprofessional replacement early and preschool education teachers for early recognition of risky behaviour?

Tamara Viktoria Prelac[*]
Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of educational sciences, Croatia
Mirjana Radetić-Paić[*]
Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of educational sciences, Croatia

ABSTRACT: The profession of early and preschool education teachers requires a high level of expertise, responsibility, and continuous professional development. The lack of qualified staff is one of the biggest challenges for the early childhood and preschool education system in most European countries and directly affects the quality of early childhood and preschool education programs. The main aim of the research was to investigate the predictive value of individual characteristics of the unprofessional replacement early and preschool education teachers' competencies for early recognition of risky behaviours of early childhood and preschool children in the Istrian County (N = 257). In addition to calculating basic statistical parameters, multiple regression analysis was used. The results show that there is a statistically significant correlation between knowledge and attitudes for early recognition of risky behaviours of early childhood and preschool children in unprofessional replacement early and preschool education teachers, but not skills. In addition, participants who are unprofessional replacements report a lower level of knowledge of children's social and emotional development. When it comes to attitudes, the results indicate a negative correlation between unprofessional replacement teachers and attitudes about the importance of acquiring additional knowledge to work with children who manifest risky behaviours, and they believe that some other aspects related to early recognition of risky behaviours are more important. The research results contribute to a better understanding of the relationship between the competencies of early and preschool education teachers

[*] tamara.viktoria.prelac@unipu.hr, https://orcid.org/0009-0009-8888-6400
[*] miradet@unipu.hr, https://orcid.org/0000-0002-5256-724X

and the ability to recognize children's risky behaviours on time, as well as the professional needs of unprofessional replacement teachers in this context.

KEYWORDS: *unprofessional replacement teachers, competencies, early recognition of risky behaviours, early and preschool education teachers, early and preschool education system.*

Introduction

In recent times, we have witnessed a decline in the hiring of early and preschool education teachers in early childhood education and care (ECEC) settings and/or an increase in the number of early and preschool education teachers leaving the system. In this context, a European Commission report (2023) highlights that the shortage of qualified staff is one of the major challenges facing ECEC systems across most European countries, directly impacting the availability and quality of ECEC programs. On the other hand, a comparative analysis of European ECEC systems reveals significant disparities regarding the education and professional requirements for working with children. Furthermore, the quality of the system depends heavily on the level of early and preschool education teachers' professional competence (Oberhuemer, 2011).

For this reason, there are attempts to replace early and preschool education teachers, among other things, through the Teacher Requalification Program (Law on Preschool Education and Education, 2024) for the purpose of acquiring the qualification of an early and preschool education teacher insured as part of Croatian higher education. On the other hand, a very large number of students enroll in various levels of early and preschool education study programs at universities across Croatia, yet subsequently do not find employment within that system or leave it. Without delving into the reasons why trained early and preschool education teachers are not employed in early and preschool education institutions or why they leave the system, it is evident that today, perhaps more than ever, these institutions are hiring unqualified staff as replacement early and preschool education teachers. In this context, Domović and Drvodelić (2025) emphasize that resorting to the employment of unqualified personnel while awaiting systemic solutions poses a challenge for educational policy and the quality of practice.

Such a practice also had a basis in the earlier legislative framework. Specifically, the Preschool Education Act (1997) allowed employees who did not possess the prescribed level of professional qualifications at the time the Act entered into force to continue working. In this context, it is stated that "early and preschool education teachers and professional associates who, on the day this Act

enters into force, hold an open-ended employment contract in a kindergarten but do not possess the required level of professional qualifications, may continue to perform the duties of an early and preschool education teacher or professional associate" (Art. 55). Furthermore, given that the Act on Social Care for Preschool Children (1991) permitted individuals who had completed secondary medical school to work in nurseries (Art. 45), without the obligation for further qualification, it can be concluded that the employment of unqualified replacement staff within the early and preschool education system was institutionally facilitated and has persisted in certain forms to the present day. The possibility of employing unqualified replacement staff is currently regulated by Article 24 of the Preschool Education Act (2024).

Regarding the need for professional development for such personnel, research by Prelac (2026) indicates that unqualified replacement early and preschool education teachers, unlike those who have completed a specialized study program in early childhood education, emphasize that, alongside professional development, individual motivation and a readiness to pursue further education are crucial (Prelac, 2026). This suggests that unqualified replacement early and preschool education teachers are aware of the need for further professional development or education. In this context, Dobrotić et al. (2018) highlight the importance of including these unqualified replacement early and preschool education teachers in additional training programs.

In the context of children at risk, early and preschool education teachers must be qualified to work with children exposed to developmental risks and possess the knowledge, skills, and values associated with teamwork, as well as with working with children and their families. In this regard, early and preschool education teachers working as unqualified replacement express a need for further professional development specifically focused on the early identification of risky behaviours in children of early and preschool age (Prelac, 2026). Prelac (2026) notes that this need primarily relates to a deeper understanding of the criteria distinguishing risky behaviour from typical, developmentally appropriate behaviour. Furthermore, additional training is required to deepen knowledge regarding internalized forms of risky behaviour in children and the methods and techniques for their early identification.

However, when it comes to the early identification of risky behaviours in children of early and preschool age by qualified early and preschool education teachers, this process is often delayed, or such behaviours go unrecognized. The primary cause is considered to be a lack of early and preschool education teacher competence in implementing such practices (Poulou, 2015). Indeed, early and

preschool age represents the optimal period for implementing such practices (Panić & Bouillet, 2021). Furthermore, Essex et al. (2010), Poulou (2015), and Stensen et al. (2018) emphasize the importance of screening strategies, specifically, the early identification of risky behaviours in children of early and preschool age. This is crucial for the identification, prevention, and early intervention regarding such behaviours (Essex et al., 2010; Panić & Bouillet, 2021).

Numerous studies have addressed the competencies of early and preschool education teachers, encompassing the set of knowledge, abilities, and values possessed by such a teacher (Aleksieienko-Lemovska, 2019; Župančić & Hasikić, 2022), as well as attitudes and motivation (Urban et al., 2011), and professional readiness and the ability to teach and perform professional tasks (Bouillet, 2011; Urban et al., 2011; Czipil, 2021). Many authors also cite other types of competencies possessed by early childhood and preschool teachers. These include professional competencies (Urban, 2011; Lillvist et al., 2014; Peterson et al., 2016; Aleksieienko-Lemovska, 2019; Nurulhuda et al., 2019; Pažur et al., 2023), practical competencies (Upshur et al., 2009), psychological-pedagogical competencies (Furkantovna, 2023), methodological competencies (Bobonazorovna, 2019), social competencies (Jurčević Lozančić, 2018; Furkantova, 2023), collaborative competencies (Lillvist et al., 2014; Peterson et al., 2016), teaching-method competencies (Urban et al., 2011), didactic competencies (Sheridan et al., 2011), socio-pedagogical competencies (Furkantovna, 2023), and digital competencies (Fatović, 2016).

On the other hand, focusing on the early recognition of risky behaviours of early and preschool children and the specific competencies of early and preschool education teachers needed to implement such practices, Bouillet (2010) states the importance of knowing and understanding the social-emotional development of children, their difficulties and other developmental needs. Urban et al. (2011) and Yolanda (2020) agree with the above and additionally emphasize the importance of documenting both the child's progress and observed developmental difficulties. The same author (Bouillet, 2010) states that the work of early and preschool education teachers should be based on assessment, diagnosis and evaluation. In addition, the importance of differentiation and the criteria according to which certain behaviour is defined as risky, as well as knowledge of the specifics of certain risky behaviours (Bouillet, 2010; Rajiah and Aliraja., 2016; Nurhayatun and Susetyo, 2021) are highlighted.

Thus, the key elements of early identification of risky behaviours in children in early and preschool education settings involve, among other things, competencies for the timely design and implementation of preventive programs

aimed at averting the development of such behaviours, as well as skills in observation, understanding child development, recognizing signs of deviation, documentation, collaboration with professional teams and parents, and timely intervention. Individuals working as unqualified replacement, lacking the appropriate competencies, cannot carry out these tasks at the same professional level. Therefore, understanding the professional needs of unqualified replacement early and preschool education teachers is crucial for ensuring the quality of early identification of risky behaviours in early and preschool education institutions.

Aims and purpose of the research

The primary objective of this study is to investigate the predictive value of specific competence characteristics among unprofessional replacement early and preschool education teachers regarding the early identification of risky behaviours in children of early and preschool age in Istria County, Croatia. The study aims to determine the predictive power of competencies for the early identification of risky behaviours in early and preschool-aged children in explaining the variance associated with unprofessional replacement early and preschool education teachers. It is hypothesized that all competence characteristics will serve as statistically significant negative predictors of unprofessional replacement in early childhood education and care institutions.

Based on the foregoing, three hypotheses were formulated:

H1: There is a statistically significant association between knowledge regarding the early identification of risky behaviours in early childhood and preschool-aged children and the use of unqualified replacement early and preschool education teachers.

H2: There is a statistically significant association between skills regarding the early identification of risky behaviours in early childhood and preschool-aged children and the use of unqualified replacement early and preschool education teachers.

H3: There is a statistically significant association between attitudes regarding the early identification of risky behaviours in early childhood and preschool-aged children and the use of unqualified replacement early and preschool education teachers.

The purpose of the research is to contribute to a better understanding of the role of early and preschool education teachers' competencies in the early

identification of risky behaviours in early and preschool-aged children, as well as to the improvement of professional support and organizational solutions in situations where early and preschool education teachers are replaced by individuals lacking the appropriate professional competencies.

Methodology

*Participants***.** A simple random sampling procedure was employed in the study. Sampling was conducted by compiling a list of all early and preschool education teachers working in kindergarten groups across Istria County in Croatia, based on official employee records. Each early and preschool education teacher was assigned a serial number; subsequently, a table of random numbers was used to select the required number of participants, who were then invited to participate in the study.

The sample comprised 257 individuals employed as early and preschool education teachers.

Regarding gender, the study participants were exclusively female.

The proportion of unqualified replacement early and preschool education teachers was 4.7%. The low representation of unqualified replacements in the randomly selected sample reflects their limited presence in the overall population, as such replacements are engaged primarily in situations of necessity caused by a shortage of available qualified staff.

In terms of work experience, the largest group of participants (42.8%) had between 0 and 12 years of experience. This was followed by participants with 25 or more years of experience (29.6%) and those with 13 to 24 years of experience (27.6%).

Instrument. The study employed a questionnaire designed specifically for this research, targeting early and preschool education teachers and unprofessional replacement early and preschool education teachers working with children of early and preschool age. In addition to socio-demographic variables, the questionnaire included sets of variables for the self-assessment of knowledge (14 variables), skills (6 variables), and attitudes (8 variables) relevant to the early identification of risk behaviours in children of early and preschool age. Assessments on the subscales were conducted using a 5-point Likert-type scale.

The content of the questionnaire was based primarily on theoretical starting points that emphasize the importance of early recognition of risky behaviour in

early and preschool children (Koller-Trbović, 1998; Forness et al., 2000; Lane et al., 2010; Radetić-Paić, 2010; Panić and Bouillet, 2021). Also, the starting point for the creation of the questionnaire was related to the need to examine the competencies of early and preschool education teachers in this area, since these studies are relatively limited and insufficiently structured (Poulou, 2015).

A pilot study was previously conducted to check the measuring characteristics of the instrument. Before performing the exploratory factor analysis, which checked the construct validity of the questionnaire, the adequacy of the data was tested using the Kaiser-Meyer-Olkin test and it was checked whether the Bartlett test was statistically significant. The reliability of the instrument was checked by calculating Cronbach's α-coefficient and McDonald ω-coefficient for each subscale (knowledge, skills and attitudes). For the knowledge subscale, the Cronbach α-coefficient was 0.932, and the McDonald ω-coefficient was 0.933. For the skills subscale, the Cronbach α-coefficient was 0.708, and the McDonald ω-coefficient was 0.739. For the attitudes subscale, the value of the Cronbach α-coefficient was 0.917, and the McDonald's ω-coefficient was 0.919. The results suggest high reliability and internal consistency of the scales (Prelac, 2026).

*Procedure***.** Data were collected using a survey questionnaire via the paper-and-pencil method. Before the research began, participants were fully informed about the study's purpose, objectives, and methodology, as well as the participation process. Special attention was paid to ensuring an understanding of the research content and the ethical aspects of participation. Completion of the questionnaire was voluntary, with guaranteed anonymity and confidentiality of the collected data. Participants were also informed that they were not obliged to answer every question and could withdraw from the study at any time without facing any consequences. The survey questionnaire was distributed in paper format to principals and/or unprofessional replacement early and preschool education teachers in early childhood education and care institutions within Istria County. Data collection took place during 2025.

Data analyses. In addition to the calculation of basic statistical parameters, binary logistic regression analysis was used, which is an integrated part of the licensed SPSS program. The predictor set of variables is described by the competences of the participants for early recognition of risky behaviours of children of early and preschool age, described in three subscales - knowledge, skills and attitudes. The criterion variable was unprofessional replacement early and preschool education teacher, operationalized as a binary variable.

Ethical Considerations. Prior to conducting the research, approval was obtained from the Research Ethics Committee of Juraj Dobrila University of Pula, Croatia. The survey questionnaire was distributed in paper format to principals and/or unprofessional replacement early and preschool education teachers in early childhood education and care institutions within Istria County. Data collection took place during 2025.

Results

Table 1 presents the study participants' self-assessments based on basic statistical parameters across the three observed subscales. Participants report the highest level of agreement regarding attitudes, whereas they are relatively more undecided or slightly inclined toward disagreement regarding knowledge and skills.

Skewness coefficients for the subscales indicate a negative skew in the score distributions. This is least pronounced on the knowledge subscale, where the distribution can be considered nearly symmetrical. A slight negative skew is present on the skills subscale, while the attitudes subscale shows a moderate negative skew. Negative skewness values indicate a tendency for scores to cluster toward the higher end of the measured constructs, with fewer low scores. Overall, the obtained values do not indicate significant deviations from a normal distribution and are considered acceptable for the application of parametric statistical procedures.

Furthermore, kurtosis coefficients for all three subscales indicate that the score distributions are very close to a normal distribution. The values are low and close to 0, suggesting an absence of significant deviations in distribution shape and confirming the assumption of normality for scores across all three subscales.

Table 1
Basic statistical parameters on subscales

	N	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
knowledge	257	3.49	.56	-.14	.08
skills	257	3.31	.88	-.45	-.15
attitudes	257	4.45	.46	-.92	.35

To gain insight into the interrelationships among predictor variables and assess potential multicollinearity, Pearson correlation coefficients were calculated (Table 2). The knowledge subscale showed a moderate positive correlation with skills ($r = 0.477$; $p < 0.01$) and a weak positive correlation with attitudes ($r = 0.249$;

$p < 0.01$), while it was weakly negatively correlated with unprofessional replacement early and preschool education teachers ($r = -0.195$; $p < 0.01$). The skills subscale was weakly positively correlated with attitudes ($r = 0.249$; $p < 0.01$) and weakly negatively correlated with unprofessional replacement early and preschool education teachers ($r = -0.152$; $p < 0.05$). No statistically significant correlation was found between attitudes and unprofessional replacement early and preschool education teachers ($r = -0.019$; $p > 0.05$). The correlations obtained among the predictor variables range from low to moderate, indicating no issues with multicollinearity.

Table 2
Correlation matrix between predictor variables and the criterion variable

	knowledge	skills	attitudes	unpr. replacement
knowledge	1	.477**	.249**	-.195**
skills	.477**	1	.249**	-.152*
attitudes	.249**	.249**	1	-.019
unpr. replacement	-.195**	-.152	-.019	1

To verify the assumption of the absence of multicollinearity among predictor variables prior to conducting the binary logistic regression analysis, Tolerance and Variance Inflation Factor (VIF) values were analyzed (Table 3). The obtained indicators did not suggest the presence of multicollinearity among the predictors, thereby satisfying the assumption. Consequently, a binary logistic regression analysis was performed to examine the predictive value of knowledge, skills, and attitudes regarding membership in the group of qualified versus unqualified replacement staff.

Table 3
Tolerance values and variance inflation factor

	Tolerance	VIF
knowledge	.754	1.326
skills	.754	1.326
attitudes	.916	1.092

Binary logistic regression results for the predictor variable set – knowledge

Prior to interpreting the model results, the Omnibus test and Nagelkerke's pseudo-coefficient of determination (R^2) were examined. The Omnibus test reached statistical significance ($\chi^2(14) = 23.210$; $p = .006$), while Nagelkerke's R^2 was 0.290, indicating a moderate level of explained variability in the criterion variable.

After establishing that the model as a whole was statistically significant, individual predictors were analyzed. The results showed (Table 4) that the variable "I am familiar with the socio-emotional development of children" was the only statistically significant predictor of the criterion variable ($B = -0.915$; $p = 0.005$; $Exp(B) = 0.401$). The negative sign of the regression coefficient indicates that a higher level of familiarity with children's socio-emotional development reduces the likelihood of belonging to the criterion group (e.g., unprofessional replacements), with the probability of this outcome decreasing by approximately 60%.

Table 4
Variable values for the knowledge subscale

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
1. I am familiar with the socio-emotional development of children	-.915	.485	3.552	1	.005*	.401
2. I am familiar with the terminology and definitions regarding children's risky behaviours	-.099	.686	.021	1	.886	.906
3. I am familiar with the terminology used in the early identification of children's risky behaviours	.013	.692	.000	1	.985	1.013
4. I am familiar with the identification criteria used to define a behaviour as a risk	-.476	.524	.826	1	.363	.621
5. I am familiar with the externalized manifestations of children's risky behaviours	.103	.524	.038	1	.845	1.108

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
6. I am familiar with the internalized manifestations of children's risky behaviours	.087	.633	.019	1	.891	1.091
7. I am familiar with various standardized instruments for the early identification of children's risky behaviours	.362	.606	.356	1	.551	1.436
8. I am familiar with various methods and techniques for the early identification of children's risky behaviours	-.992	.630	2.479	1	.115	.371
9. I am familiar with the biological and genetic risk factors that contribute to the development of children's risky behaviours	.107	.484	.049	1	.824	1.113
10. I am familiar with risk factors within the family environment that contribute to the development of children's risky behaviours	.750	.648	1.339	1	.247	2.117
11. I am familiar with individual and peer-related risk factors that contribute to the development of children's risky behaviours	.046	.786	.003	1	.953	1.048
12. I am familiar with risk factors within the preschool setting that contribute to the development of children's risky behaviours	-.354	.688	.264	1	.607	.702
13. I am familiar with community-based risk factors that contribute to the development of children's risky behaviours	-.775	.682	1.289	1	.256	.461
14. I am familiar with culture-related risk factors that contribute to the development of children's risky behaviours	.038	.534	.005	1	.943	1.039
Constant	3.762	2.473	2.314	1	.128	43.048

Binary logistic regression results for the predictor variable set – skills

Prior to interpreting the model results, the Omnibus test was examined; it did not reach statistical significance ($\chi^2(6) = 7.122$; $p = .310$) at the $p < .05$ level for the set of predictor variables regarding skills. Nagelkerke's R^2 was 0.092, indicating a low level of explained variability in the criterion variable.

Binary logistic regression results for the predictor variable set – attitudes

Prior to interpreting the model results for the predictor variable set regarding attitude, the Omnibus test and Nagelkerke's pseudo-coefficient of determination (R^2) were also examined. The Omnibus test was statistically significant ($\chi^2(8) = 35.4178$; $p = .000$). Nagelkerke's R^2 was 0.432, indicating a relatively high level of explained variability in the criterion variable.

Table 5
Variable values for the attitudes subscale

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
21.	Early childhood and the preschool years constitute the optimal period for the early identification of children's risky behaviours and for early intervention	-1.264	.598	4.472	1	.034*	.283
22.	Additional professional development is linked to more accurate identification of children's risky behaviours	.154	.440	.123	1	.726	1.167
23.	In addition to professional development, an individual desire to continue one's education and professional training is essential	1.359	1.176	1.334	1	.024*	3.891

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
24.	I acquire knowledge for working with children who exhibit risky behaviours through independent study and further training	-.506	.359	1994	1	.015*	.603
25.	Acquiring additional knowledge is necessary for high-quality work with children exhibiting risky behaviours	-2.896	.786	13.571		.000*	.055
26.	Early and preschool education teachers must also be qualified to work with children exposed to developmental risks	2.830	1.421	3.964		.046*	16.947
27.	Early and preschool education teachers must possess the knowledge, skills, and values required for teamwork and for working with children and families	21.344	3176.454	.000		995	1860371 256.150
28.	Early and preschool education teachers' knowledge, skills, and attitudes significantly influence a child's achievements and development, as well as the prevention of risky behaviours	-.478	.455	1.103		.294	.620
	Constant	-107.326	15882271	.000		.995	.000

Statistically significant predictors demonstrated differential effects on the probability of belonging to the criterion group (Table 5). A negative effect was observed for the statements "Early childhood and the preschool years constitute the optimal period for the early identification of children's risky behaviours and for early intervention", "I acquire knowledge for working with children who exhibit risky behaviours through independent study and further training", and "Acquiring additional knowledge is necessary for high-quality work with

children exhibiting risky behaviours"; in these cases, an increase in the value of the statement reduces the probability of the criterion outcome occurring. The statement "Acquiring additional knowledge is necessary for high-quality work with children exhibiting risky behaviours" stands out as the strongest negative predictor, while the statements "Early childhood and the preschool years constitute the optimal period for the early identification of children's risky behaviours and for early intervention" and "I acquire knowledge for working with children who exhibit risky behaviours through independent study and further training" also indicate a reduction in the probability of the outcome, albeit with lesser intensity. On the other hand, a positive effect was observed for the statements "In addition to professional development, an individual desire to continue one's education and professional training is essential" and "Early and preschool education teachers must also be qualified to work with children exposed to developmental risks"; higher scores on these statements increase the likelihood of belonging to the criterion group, with the effect of the statement "Early and preschool education teachers must also be qualified to work with children exposed to developmental risks" being particularly strong, while the effect of the statement "In addition to professional development, an individual desire to continue one's education and professional training is essential" is moderate.

Discussion

Based on the results obtained in the context of the study's established goals and hypotheses, it can generally be concluded that there is a statistically significant association between knowledge and attitudes regarding the early recognition of risky behaviours in early childhood and preschool-aged children and the status of being an unprofessional replacement early and preschool education teacher; however, no such association was found regarding skills. Specifically, certain characteristics of knowledge and attitudes concerning the early recognition of risky behaviours in early childhood and preschool-aged children possess statistically significant predictive value regarding the criterion variable of being an unprofessional replacement early and preschool education teacher.

Regarding the direction of the relationship concerning the observed knowledge characteristics, the results suggest that participants serving as unprofessional replacements report lower levels of knowledge regarding children's socio-emotional development. The profession of early and preschool education teacher is exceptionally complex and requires a high level of

knowledge, a finding consistent with numerous studies highlighting the importance of understanding children's socio-emotional development when working with risky children. Alkahtani (2023) specifically emphasizes the importance of early and preschool education teachers' knowledge regarding risky behaviours in early childhood and preschool-aged children. In this context, Denham et al. (2012) stress that early and preschool education teachers serve as important "socializers" of children's emotions and that their understanding of socio-emotional development influences the development of children's emotional competencies. They further highlight the key role early and preschool education teachers play in fostering children's emotional competencies through daily interactions, the modelling of emotional reactions, and support for emotional regulation factors of particular significance for risky children. Research findings (Hollingsworth and Winter, 2013) show that early and preschool education teachers themselves consider social-emotional skills to be extremely important, often valuing them even more highly than early academic skills (e.g., mathematics or literacy).

In general, the professional training of early and preschool education teachers encompasses knowledge of developmental psychology, pedagogy, social pedagogy, and methodologies for working with children, all of which form the foundation for the effective planning and implementation of the educational process. Individuals lacking appropriate qualifications often do not possess such professional competencies, a factor that can impact the quality of work with children (Falenchuk et al., 2017; Sunko et al., 2019).

Regarding the competencies required for the early identification of risky behaviours in children of early and preschool age, attitudes make the most significant contribution to explaining the criterion variable. Results from binary regression analysis indicate a negative correlation between working as an unqualified replacement and attitudes regarding the importance of acquiring additional knowledge for working with children who exhibit risky behaviours; specifically, participants working as unqualified replacements show lower levels of agreement with the statements "Acquiring additional knowledge is necessary for high-quality work with children exhibiting risky behaviours" and "I acquire knowledge for working with children who exhibit risky behaviours through independent study and further training". These findings are inconsistent with research (Urban et al., 2011; Fatović, 2016; Czepil, 2021) emphasizing that high-quality work with children exhibiting risky behaviours requires continuous professional development and additional knowledge, and highlighting the importance of professional development as a continuous learning process.

Namely, the values associated with variables regarding the attitudes of unprofessional replacement early and preschool education teachers may indicate a lack of clear awareness that high-quality work with children exhibiting risky behaviours, in the broadest sense, requires continuous professional development, the acquisition of additional knowledge, and years of practical experience. Furthermore, research shows that even early and preschool education teachers themselves are often uncertain when assessing their own competencies regarding work with children with developmental difficulties; specifically, they recognize the inadequacy of their own skills in this particular area (Skočić Mihić, 2011). However, Vujičić and Čamber Tambolaš (2017) highlight the positive impact of professional development on the self-assessed competence levels of early and preschool education teachers.

On the other hand, unprofessional replacement early and preschool education teachers believe that, alongside professional development, other aspects such as an individual desire for further education and professional growth are more important regarding the early identification of risky behaviours in early childhood and preschool-aged children. In this regard, Prelac (2026) proposes fostering early and preschool education teachers' intrinsic motivation for professional development to strengthen their competencies in early identification of risky behaviours in children of this age group; this approach is both feasible and necessary for unprofessional replacements as well, given that they work within the same educational context. Furthermore, participants believe that early and preschool education teachers must possess the knowledge, skills, and values required for teamwork and for working with children and families, and must be qualified to work with children exposed to developmental risks. This aligns with research by Panić and Bouillet (2021) and Prelac and Marovič (2024), which emphasizes the importance of collaboration among early and preschool education teachers, parents, and the professional team in the early identification of risky behaviours in early childhood and preschool-aged children. Numerous authors (Brajša and Stakić, 1991; Bouillet, 2010; Sunko et al., 2019; Panić and Bouillet, 2021; Prelac and Lepičnik-Vodopivec, 2023; Prelac and Marovič, 2024) highlight the importance of teamwork and collaboration with families. Early and preschool education teachers who view these aspects as important are more inclined toward a more thoughtful and responsible approach when assessing the behaviour of early childhood and preschool-aged children.

This study found no statistically significant relationship between skills and the use of unprofessional replacements for early and preschool education teachers. Even if differences do exist, the results indicate they were not substantial

or consistent enough to be statistically confirmed. It can be assumed that the skills required to recognize risky behaviours are not tied exclusively to formal professional qualifications; rather, they may depend on a range of other factors such as experience working with children, personal competencies (e.g., empathy, observational skills), additional training, and the work context (team dynamics, support) or be developed through practice and the work environment itself, rather than solely through formal education. Indeed, the findings do not imply that professional qualifications lack importance; instead, they highlight the complexity of competencies in early childhood education and care. As noted by Urban et al. (2011), professional competencies encompass a broad spectrum of knowledge, skills, and experiences developed beyond formal education, which may explain the absence of a statistically significant association in this study.

Limitations of the research

Caution is required when interpreting the results, as the study has certain limitations. First, the sample of participants was relatively small, meaning the findings cannot be fully generalized to the broader population of unprofessional preschool teacher replacements. Furthermore, the coefficients of determination obtained were relatively low, indicating a limited contribution to explaining the shared variance between the set of predictor variables and the criterion variable. Given that the coefficient of determination is a direct indicator of effect size, it can be concluded that the set of predictor variables while statistically significant is less significant in practical terms, which may reduce the precision of predictions. Finally, since the participants were employed in early childhood education and care institutions at the time of the study and as unprofessional replacements possessed limited professional competencies, there was a possibility of a heightened tendency toward socially desirable responding.

Despite these limitations, the results provide valuable insight into the phenomenon under study and can serve as a starting point for future research.

Conclusion

The results suggest that individuals temporarily filling in for early and preschool education teachers without appropriate professional qualifications lack a sufficient level of professional knowledge and positive attitudes regarding the early identification of risky behaviours in early and preschool-aged children. Furthermore, it can be concluded that the skills required to identify such behaviours among unprofessional replacements are not solely linked to formal

education, rather, they may depend on a range of other factors and develop through the work context or practical experience. Thus, the findings highlight the complexity of competencies in early childhood education and further underscore the importance of early and preschool education teacher competence when working with early and preschool-aged children, particularly in sensitive situations.

Consequently, future research should examine the factors, beyond formal education, that contribute to the development of risky behaviour identification skills among unprofessional replacements, as well as the role these factors play in shaping professional competencies.

The value of these results is evident at both scientific and practical levels. Scientifically, the study contributes to a better understanding of the relationship between early and preschool education teacher competence and the capacity for early identification of risky behaviours in children specifically addressing the professional needs of unprofessional replacements in this context thereby enriching the relatively limited body of research in the field of early childhood and preschool education. The results provide an empirical basis for considering organizational solutions and improving professional support in situations where early and preschool education teachers are replaced by unqualified personnel, highlighting the need to ensure adequately trained staff to maintain the quality of the educational process particularly regarding vulnerable groups of children of early and preschool age who are at risk.

References

Aleksieienko-Lemovska, L. V. (2019). The essence and specific aspects of pre-school teachers' methodological competence in the professional pedagogical competence structure. *Балканско научно обозрение, 3*(4), 10–14. https://doi.org/10.34671/SCH.BSR.2019.0304.0002

Alkahtani, K. D. F. (2023). Professional development: Improving teachers' knowledge and self-efficacy related to emotional and behavioural disorders. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders, 32*(1), 14–23. https://doi.org/10.1177/10634266221130049

Bobonazarovna, S. S. (2019). Development of methodical competence of the teacher of preschool educational institution. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 7*(9), 29–33.

Bouillet, D. (2010). *Izazovi inkluzivnog obrazovanja* [Challenges of inclusive education]. Školska knjiga.

Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu [Competencies of pre-school teachers for inclusive practice].*Pedagogijska istraživanja, 8*(2), 323–338.

Brajša, P. i Stakić, Đ. (1991). *Timski rad* [Teamwork]. Zavod grada Zagreba za socijalni rad.

Czepil, M. (2021). Professional competence of preschool teachers in the works of Ukrainian scholars. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia, 34*(1), 25–34. https://doi.org/10.17951/j.2021.34.1.25-34

Denham, S. A., Bassett, H. H. i Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137–143. https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2

Dobrotić, I., Matković, T. i Menger, V. (2018). *Analiza pristupačnosti, kvalitete, kapaciteta i financiranja sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj* [Analysis of accessibility, quality, capacity and financing of the early childhood education and care system in the Republic of Croatia]. Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku.

Domović, V. i Drvodelić, M. (2025). Teacher shortage in Croatia – A challenge for educational policy, initial teacher education and educational institutions. *European Journal of Teacher Education, 48*(1), 64–80. https://doi.org/10.1080/026197 68.2024.2430251

Essex, M. J., Kraemer, H. C., Slattery, M. J., Burk, L. R., Boyce, W. T., Woodward, H. R. i Kupfer, D. J. (2009). Screening for childhood mental health problems: Outcomes and early identification. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(5), 562–570. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02015.x

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2023). *Staff shortages in early childhood education and care (ECEC): Policy brief*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/385

Falenchuk, O., Perlman, M., McMullen, E., Fletcher, B. i Shah, P. S. (2017). Education of staff in preschool-aged classrooms in child care centers and child outcomes: A meta-analysis and systematic review. *PLoS ONE, 12*(8), e0183673. https://doi.org/10. 1371/journal.pone.0183673

Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja [Profession and professional development of ECEC teachers]. *Školski vjesnik, 65*(4), 623–638.

Forness, S. R., Serna, L. A., Nielsen, E., Lambros, K., Hale, M. J. i Kavale, K. A. (2000). A Model for Early Detection and Primary Prevention of Emotional or Behavioural Disorders. *Education and Treatment of Children, 23*(3), 325–345.

Furkatovna, K. D. (2023). Formation of social competence of future early and preschool education teachers in preschool educational organizations. *Science and Innovation, 2*(3), 174–177. https://doi.org/10.5281/zenodo.7725918

Hollingsworth, H. L. i Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool. *Early Child Development and Care, 183*(12), 1758–1781. https://doi.org/10.1080/03004430.2012.759567

Jurčević Lozančić, A. (2018). Social competences of kindergarten teachers – Are we applying contemporary knowledge? *Croatian Journal of Education, 20*(1), 47–58. https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3055

Lane, L. K., Robertson Kalberg, J., Warren Lambert, E., Crnobori, M. i Leigh Bruhn, A. (2010). A Comparison of Systematic Screening Tools for Emotional and Behavioural Disorders. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders, 18*(2), 100–112. https://doi.org/10.1177/1063426609341069

Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S. i Williams, P. (2014). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education. *Journal of Education for Teaching, 40*(1), 3–19. https://doi.org/10.1080/02607476.2013.864014

Nurhayatun, A. i Susetyo, B. (2021). The competence of early childhood education teachers in providing services to children with special needs. U A. G. Abdullah i sur. (ur.), *Proceedings of the 2nd Annual Conference on Social Science and Humanities* (str. 326–330). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/assehr.k.210413.075

Nurulhuda, M. H., Nurhafizaliyana, H., Zaharah, O., Sopia M. Y., Nordin, M., Mazlina C. M., Loy, C. L., Mashitah, M. R., Hashimah, H., Abdul, R. R. i Ramlee, I. (2019). Early childhood education early and preschool education teachers' competency: A qualitative study. *Science International (Lahore), 31*(5), 699–702.

Oberhuemer, P. (2011). The early childhood education workforce in Europe. *International Journal of Child Care and Education Policy, 5*, 55–63. https://doi.org/10.1007/2288-6729-5-1-55

Panić, M. i Bouillet, D. (2021). Pojavnost problema u ponašanju djece [Prevalence of behaviour problem in children within early childhood education and care institutions]. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 57*(2), 73–91. https://doi.org/10.31299/hrri.57.2.5

Pažur, M., Domović, V. i Drvodelić, M. (2023). Preschool teacher competence from the perspective of student teachers. *International Journal of Instruction, 17*(1), 381–398. https://doi.org/10.29333/iji.2024.17120a

Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Härkönen, U., Sandberg, A., Johansson, I. i Kovacsne Bakosi, E. (2016). Professionalism of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(1), 136–156. https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120529

Poulou, M. S. (2015). Emotional and behavioural difficulties in preschool. *Journal of Child and Family Studies, 24*(2), 225–236. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9828-9

Prelac, T. V. (2026). *Analiza kompetentnosti odgojitelja za rano prepoznavanje rizičnih ponašanja djece rane i predškolske dobi na području Istarske županije* [*Analysis of Early Childhood Early and preschool education teachers' Competence in the Early Identification of Risk Behaviours among Infants and Preschool Children in Istria County*]. [Doktorska disertacija]. Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta.

Prelac, T. V. i Lepičnik-Vodopivec, J. (2023). Analiza ranog prepoznavanja i identifikacije rizičnih ponašanja djece rane i predškolske dobi [Analysis of early recognition and identification of risky behaviours in early and preschool children]. U M. Adamska (ur.), *Edukacja zorientowana na przyszłość* (str. 83–102). Didacta.

Prelac, T. V. i Marovič, M. (2024). Analiza mogućnosti suradnje u procesu ranog prepoznavanja i identifikacije rizičnih ponašanja kod djece rane i predškolske dobi

na području Bujštine [Analysis of the possibility of cooperation in the process of early recognition and identification of risk behaviours in children of early and preschool age in the area of Bujština (the city of Buje and surroundings)]. *Kriminologija i socijalna integracija, 32*(1), 3–16. https://doi.org/10.31299/ksi.32.1.1

Radetić-Paić, M. (2010). Specifični rizici i potrebe djece [Sprecific risks of children and youth with behavioural disorders of the city of Pula]. *Kriminologija i socijalna integracija, 18*(1), 13–23.

Rajiah, S. i Aliraja, S. (2016). Early Identification and Intervention in Early Years: Preschool Teachers in Mauritius. *International Journal of Educational Science and Research, 6*(3), 119–130.

Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. i Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research, 53*(4), 415-437. https://doi.org/10.1080/00131881.2011.625153

Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje [Readiness of early and preschool education teachers and support factors for successful inclusion of children with disabilities in early and preschool education].* [Doktorska disertacija]. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Stensen, K., Stenseng, F., Lydersen, S., de Wolff, M. S., Wallander, J. i Britt Drugli, M. (2018). Screening for mental health problems. *Child and Adolescent Mental Health, 23*(4), 368–375. https://doi.org/10.1111/camh.12257

Sunko, E., Rogulj, E. i Živković, A. (2019). Kindergarten teachers' competences. *Croatian Journal of Education, 21*(Sp. Ed. 1), 181–197. https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3433

Upshur, C., Wenz-Gross, M. i Reed, G. (2009). A pilot study of early childhood mental health consultation for children with behavioural problems in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(1), 29–45. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.002

Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K. i Peeters, J. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care: Final report.* European Commission.

Vujičić, L. i Čamber Tambolaš, A. (2017). Profesionalni razvoj odgajatelja [The professional development of early and preschool education teachers – a challenge for pedagogues]. U M. Turk (ur.), *Suvremeni izazovi u radu pedagoga* (str. 132–155). Sveučilište u Rijeci.

Yolanda, E. (2020). Professional and Pedagogical Competence of Early Childhood Education Teachers in Millennial Era. U E. Delfi i sur. (ur.), *International Conference of Early Childhood Education (ICECE 2019)* (str. 66–70). Atlantis Press.

Zakon o društvenoj brizi djece predškolske dobi. [Social Care for Preschool Children Act] (1991). *Narodne novine*, 18/1991. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_04_18_577.html

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. [Pre-school Education Act]. *Narodne novine,* 10/97., 107/07., 94/13., 98/19., 57/22., 101/23., 145/23. i 145/24.

Župančić, M. i Hasikić, A. (2022). Kompetencije odgojitelja [Competences of preschool teachers]. *Varaždinski učitelj, 5*(9), 505–513.

Тамара Викториа Прелац
Свеучилиште Јурја Добриле у Пули, Факултет за одгојне и образовне знаности, Хрватска
Мирјана Радетић Паић
Свеучилиште Јурја Добриле у Пули, Факултет за одгојне и образовне знаности, Хрватска

КОЛИКО СУ КОМПЕТЕНТНЕ НЕКВАЛИФИКОВАНЕ ЗАМЕНЕ ЗА ВАСПИТАЧЕ У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ И ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА У РАНОЈ ИДЕНТИФИКАЦИЈИ РИЗИЧНИХ ПОНАШАЊА?

Професија васпитача у раном детињству и предшколским установама захтева висок ниво стручности, одговорности и континуираног професионалног усавршавања. Недостатак квалификованог особља један је од највећих изазова са којима се суочавају системи образовања и бриге о деци у раном детињству у већини европских земаља, што директно утиче на квалитет ових програма. Главни циљ ове студије био је да се истражи предиктивна вредност специфичних карактеристика компетенција међу неквалификованим заменским васпитачима у вези са раним препознавањем ризичних понашања код мале деце у Истарској жупанији (H = 257). Поред израчунавања основних статистичких параметара, коришћена је бинарна логистичка регресиона анализа. Резултати су открили статистички значајну везу између знања и ставова неквалификованих заменских васпитача и раног препознавања ризичних понашања код мале деце, иако таква веза није пронађена у вези са вештинама. Конкретно, неквалификовани заменски васпитачи су пријавили ниже нивое знања о социоемоционалном развоју деце. Што се тиче ставова, резултати указују на негативну везу између нековалификованог заменског васпитача и перципиране важности стицања додатних знања за рад са децом која показују ризична понашања; ови васпитачи имају тенденцију да дају приоритет другим аспектима везаним за рано препознавање таквих понашања. Резултати студије доприносе бољем разумевању односа између компетенција васпитача и капацитета за рану идентификацију ризичних понашања код деце, као и професионалних потреба неквалификованих заменских васпитача у овом контексту.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *неквалификована замена васпитача, компетенције, рано препознавање ризичних понашања, васпитачи у предшколском васпитању и образовању, систем предшколског васпитања и образовања.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.443TM
УДК 159.944.4.072:159.923
Оригинални научни чланак
стр. 443–462

Конфликт између пословне и породичне улоге и задовољство послом наставника: медијаторски ефекат професионалног изгарања

Биљана Трифуновић Маринковић*
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

АПСТРАКТ: У савременом професионалном контексту, истраживање задовољства послом наставника добија све већи значај услед интензивирања радних захтева и растућих изазова повезаних са усклађивањем професионалних и породичних обавеза. Наставничка професија, коју карактеришу висока емоционална укљученост и друштвена одговорност, излаже наставнике повећаном ризику од доживљавања оптерећења насталог услед супротстављених захтева различитих улога. Стога, циљ овог истраживања представља испитивање медијаторске улоге професионалног изгарања у односу конфликта између пословне и породичне улоге и задовољства послом код наставника. Узорак је обухватио 172 наставника (141 испитаника женског пола), са просечним радним стажом од 11,92 године (*SD* = 8,48). Подаци су прикупљени путем онлајн анкете, користећи: Скалу конфликта између посла и породице, Скалу изгарања из Копенхаген инвентара и Скалу задовољства послом. Резултати анализе медијације су указали на то да наставници који доживљавају висок ниво конфликта посао–породица, као и конфликта породица–посао, имају већу вероватноћу доживљавања емоционалне исцрпљености и фрустрираности, што је повезано са смањењем њиховог доживљаја задовољства послом. Налази упућују на потребу системског развоја институционалних политика и интервенција усмерених на превенцију професионалног изгарања и унапређење равнотеже између пословних и породичних захтева наставника у циљу очувања њиховог професионалног благостања и унапређења свеукупног квалитета наставног процеса.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *конфликт посао–породица, конфликт породица–посао, професионално благостање, наставници.*

* trifunovic@pfu.kg.ac.rs, https://orcid.org/0009-0009-5572-7868

Увод

Задовољство послом наставника представља један од централних појмова савремених истраживања, будући да је уско повезано са квалитетом образовног процеса, професионалним благостањем наставника и образовним исходима ученика (Assaf & Antoun, 2024; Hoque et al., 2023; Wartenberg et al., 2023). Задовољство послом се односи на укупну евалуацију радног искуства и професионалних услова, укључујући когнитивне процене, емоционалне реакције и бихејвиоралне тенденције појединца према раду (Toropova et al., 2021). У наставничкој професији овај конструкт добија додатну тежину због специфичних захтева рада, високе друштвене одговорности и континуираног емоционалног ангажмана у раду са ученицима (Lopes & Oliveira, 2020).

Емпиријска истраживања показују да задовољство послом наставника представља значајан предиктор бројних професионалних и образовних исхода. Виши ниво задовољства послом је повезан са већим доживљајем професионалне остварености и ентузијазма, смањеним изостајањем са посла и мањом намером напуштања професије (Burić & Moe, 2020; Madigan & Kim, 2021; Wartenberg et al., 2023). Задовољни наставници остварују виши ниво квалитета наставе и квалитетније интеракције са ученицима (Harrison et al., 2023; Wartenberg et al., 2023), што се посредно рефлектује на боља академска постигнућа ученика и позитивнију разредну климу (Dicke et al., 2020; Tsai & Antoniou, 2021). Задовољство послом је повезано и са личним благостањем наставника, укључујући веће задовољство животом и боље ментално здравље (Erdamar & Demirel, 2016; Singh & Gautam, 2024).

У савременом друштвеном и професионалном окружењу истраживање задовољства послом наставника добија све већи значај услед интензивирања пословних захтева и све израженијих изазова у усклађивању професионалних и породичних обавеза (Li et al., 2021). Тешкоће у усклађивању захтева пословне и породичне улоге могу довести до губитка личних и социјалних ресурса (Lia et al., 2019), чиме се додатно повећава вероватноћа развоја професионалног изгарања (Hobfoll & Freedy, 2017). Упркос томе, релативно мали број досадашњих истраживања је био усмерен на испитивање улоге доживљеног конфликта између пословне и породичне улоге у задовољству послом наставника, при чему су емпиријска сазнања о психолошким механизмима који посредују у овом односу и даље ограничена. Стога ће ово истраживање бити усмерено на испитивање релације конфликта између пословне и породичне улоге и задовољства послом наставника, уз посебан фокус на утврђивање медијаторске улоге професионалног изгарања у овом односу.

Теоријски оквир

Конфликт између пословне и породичне улоге и задовољство послом

У литератури се међусобни утицај пословног и породичног домена најчешће изучава из перспективе конфликта, према којој вишеструке улоге особа неизбежно воде ка доживљавању конфликта и стреса (Byron, 2005; Mihelic & Tekavcic, 2014; Molina, 2021). Конфликт између посла и породице се уобичајено дефинише као „облик конфликта у којем су притисци улога из пословног и породичног домена међусобно некомпатибилни у одређеном погледу" (Greenhaus & Beutell, 1985, str. 78). Даљим разграничењем савременог конструкта конфликта између пословне и породичне улоге, истраживачи се поред изучавања степена у којем учешће у пословној улози отежава учешће у породичној улози, односно конфликта посао-породица (енг. *work-to-family conflict*; WFC), усмеравају и на изучавање степена у којем учешће у породичној улози отежава учешће у пословној улози, односно конфликта породица-посао (енг. *family-to-work conflict*; FWC).

У претходним истраживањима, међусобни утицај пословне и породичне улоге је најчешће проучаван код запослених у приватном сектору (Michel et al., 2011; Zhang & Liu, 2011). Међутим, последњих неколико година све више се препознаје важност истраживања овог феномена у ширем контексту, са посебним фокусом на појединце у наставничкој професији. Наставници који нису у стању да одвоје довољно времена за своју породицу због великог пословног оптерећења и који су принуђени да посао наставе код куће могу доживети већи конфликт у смеру посао–породица. Са друге стране, наставници који морају да одложе посао због бриге о деци и других породичних обавеза могу доживети већи конфликт у смеру породица–посао (Li et al., 2021, 2024; Uslukaya et al., 2025).

Досадашња истраживања показују да је конфликт између пословне и породичне улоге повезан са низом неповољних исхода у пословном домену. Ови ефекти се огледају у смањеном задовољству послом, нижем нивоу радног ангажмана и професионалне ефикасности, као и у повећаном ризику од изгарања на послу и израженијој намери запослених да напусте организацију (Li et al., 2021; Panda et al., 2022; Ribeiro et al., 2023). Негативан ефекат конфликта између пословне и породичне улоге на задовољство послом се може објаснити из перспективе Теорије очувања ресурса (енгл. *The Conservation of Resources – COR theory*; Hobfoll, 1989), према којој запослени улажу своје ресурсе како би се суочили са стресорима и заштитили од претећих ситуација. Уколико је суочавање неуспешно или уколико особа мора

да уложи много ресурса, долази до појаве стреса и даљег исцрпљивања ресурса, односно до такозване „спирале губитка" (Ten Brummelhuis & Bakker, 2012). Дакле, некомпатибилност захтева пословне и породичне улоге, односно доживљај конфликта између ових домена, повезује се са већим оптерећењем и мањом расположивошћу физичких, емоционалних и психолошких ресурса, што се у литератури разматра као један од фактора релевантних за разумевање професионалног изгарања (Zabrodska et al., 2018).

Улога професионалног изгарања у релацији конфликта између пословне и породичне улоге и задовољства послом

Професионално изгарање је комплексан феномен који представља одговор појединца на хроничан радни стрес који превазилази његове капацитете за адаптацију (Maslach & Leiter, 2016). Изгарање се развија постепено кроз процес континуиране емоционалне, когнитивне и физичке исцрпљености (Jackson et al., 1986). Овај прогресивни карактер изгарања указује на његову специфичност у односу на акутне стресне реакције и наглашава потребу за правовременим препознавањем раних симптома.

Изгарање се повезује са широким спектром симптома који могу укључивати: емоционалну исцрпљеност, односно доживљај исцрпљености и губитак енергије, што је често препознато као главни симптом изгарања; безнадежност, односно субјективни доживљај да је ситуација ван контроле и да не постоји начин да се утиче на позитиван исход; искљученост и изолацију, односно доживљај дистанцираности од колега и радног окружења; иритабилност и фрустрацију, односно повећану склоност ка раздражљивости и фрустрацији због свакодневних задатака; цинизам, односно развој негативних и циничних ставова према послу и колегама; апатију, односно губитак интересовања за рад и општу апатију према професионалним обавезама (Maslach, 2018).

Карактеристике образовног система у нашој земљи и земљама региона указују на то да наставничка професија представља једно од занимања са високим ризиком за развој професионалног стреса и изгарања (Nikolić, 2024). Савремени образовни контекст је обележен интензивним друштвеним и технолошким променама, растућим административним захтевима и све већим очекивањима која се постављају пред наставнике, често без адекватног повећања институционалне подршке и ресурса (Trifunović Marinković i Ranđelović, 2026). Наставници истовремено имају улогу васпитача, едукатора, ментора и посредника у процесу учења, што додатно повећава сложеност њиховог професионалног деловања и изложеност хроничном стре-

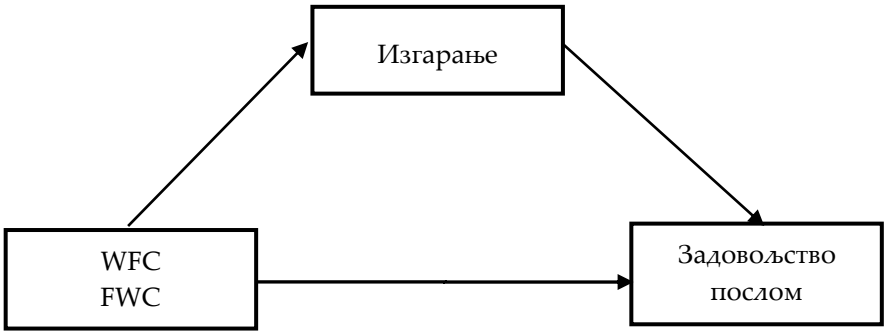
су (Nikolić, 2024). Истраживања спроведена у региону показују да су најзначајнији извори наставничког стреса повезани са неприкладним понашањем ученика, високим радним оптерећењем, временским притисцима, претераном администрацијом и неповољним условима рада (Cerinski i Miljković, 2023). Наставници често указују и на незадовољство системом награђивања, ограничене могућности професионалног напредовања, недовољну друштвену признатост професије и неусклађеност између обима одговорности и материјалне компензације (Jelić i sar., 2024; Leto i Dautbegović, 2023)

Отежано усклађивање професионалних и породичних обавеза такође доприноси повећању психолошког оптерећења запослених и нарушавању њиховог професионалног благостања (Junca-Silva & Freire, 2022). Емпиријска истраживања показују да дуготрајна изложеност конфликту између пословне и породичне улоге представља значајан предиктор професионалног изгарања, посебно емоционалне исцрпљености као његове централне димензије (Li et al., 2024), при чему је виши ниво изгарања повезан са нижим задовољством послом (Molero Jurado et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2020). Нинаус и сарадници (Ninaus et al., 2021) сугеришу да изгарање, посебно када се процењује кроз емоционалну исцрпљеност, доприноси општем незадовољству послом, чак и када појединци наводе да имају значајну социјалну подршку на радном месту. Неколико истраживања је потврдило медијаторску улогу изгарања у релацији између (не)усклађености захтева пословне и приватне улоге и задовољства послом (Shafariah & Gofur, 2025; Su & Jiang, 2023; Wen et al., 2024). Међутим, наведена истраживања су претежно била усмерена или на испитивање баланса између пословне и приватне улоге или су разматрала само један смер конфликта између пословне и породичне улоге, односно степен у којем захтеви радне улоге отежавају испуњавање породичних обавеза, док је обрнути смер конфликта – утицај породичних захтева на функционисање у професионалној улози, углавном остао занемарен.

Поред тога, већина досадашњих истраживања је спроведена на узорцима жена, испитаника из опште популације или здравствених радника.

Полазећи од уочених ограничења досадашњих студија, циљ овог истраживања представља испитивање медијаторске улоге изгарања у релацији конфликта између пословне и породичне улоге и задовољства послом код наставника, односно утврђивање у којој мери конфликт између пословне и породичне улоге, као и конфликт између породичне и пословне улоге, остварују свој ефекат на задовољство послом преко нивоа професионалног изгарања (Слика 1).

Слика 1
Концептуални модел истраживања



Напомена. WFC – конфликт посао–породица; FWC – конфликт породица–посао.

На основу досадашњих емпиријских налаза, могу се формулисати следеће хипотезе:

Х1. Очекује се да ће виши ниво конфликта посао–породица, као и конфликта породица–посао, бити повезан са вишим нивоом професионалног изгарања.

Х2. Очекује се да ће виши ниво професионалног изгарања бити повезан са нижим задовољством послом.

Х3. Очекује се да ће професионално изгарање имати медијаторску улогу у односу између конфликта посао–породица, као и конфликта породица–посао и задовољства послом наставника, односно да ће конфликт између пословне и породичне улоге индиректно доприносити нижем задовољству послом преко повећаног нивоа изгарања.

Метод

Узорак и процедура. Узорак је био пригодан и обухватио је укупно 172 наставника (141 испитаник женског пола и 39 испитаника мушког пола), старости између 23 и 65 година (M = 38,01, SD = 8,73), који су били у брачном односу, при чему је просечно трајање брака износило 12,12 година (SD = 9,15). Узорком је обухваћено 54 наставника запослених у основној школи и 118 наставника запослених у средњој школи, са просечним радним стажом од 11,92 године (SD = 8,48).

Подаци су прикупљани путем онлајн платформе за анкетирање током 2024. године. Учешће је било у потпуности добровољно и анонимно и учесници су дали информисани пристанак за истраживање.

Инструменти. За процену конфликта између пословне и породичне улоге је примењена Скала конфликта између посла и породице (*Work-family Conflict Scale*; Carlson et al., 2000). Скала се састоји из 18 ајтема са петостепеном скалом Ликертовог типа за одговарање (од 1 = „уопште се не слажем", до 5 = „у потпуности се слажем"), којима се процењују два смера конфликта – конфликт посао–породица (WFC; пример ајтема: „Посао ме одваја од породичних активности више него што бих желео."), и конфликт породица-посао (FWC; пример ајтема: „Пропуштам пословне активности због количине времена коју трошим на породичне обавезе."). Иако Скала конфликта између посла и породице (Carlson et al., 2000) процењује шест димензија, у овом истраживању су коришћени сумациони скорови за конфликт посао–породица и конфликт породица–посао, у складу са претходним истраживањима која су конфликт између посла и породице операционализовала према смеру његовог деловања, а не према специфичним типовима конфликта заснованим на времену, оптерећењу и понашању (Carslson et al., 2010; Ferguson et al., 2012).

За процену професионалног изгарања је примењена Скала изгарања (*Work burnout* – WB; Kristensen et al., 2005), која представља део Копенхаген инвентара изгарања. Њен предмет мерења је физичка и психолошка исцрпљеност повезана са послом, а састоји се од 7 ајтема (пример ајтема: „Да ли је Ваш посао емоционално исцрпљујући?"), са петостепеном скалом Ликертовог типа за одговарање (од 1 = „скоро уопште не" до 5 = „у великој мери").

За процену задовољства послом је коришћена Скала задовољства послом (*Job Satisfaction Survey* – JSS; Spector, 1985). Скала се састоји из 36 ајтема са шестостепеном скалом Ликертовог типа за одговарање (од 1 = „уопште се не слажем" до 6 = „потпуно се слажем"). Иако се скалом процењују различити аспекти задовољства послом, попут плате, радних процедура, сарадника, природе посла, комуникације, у овом истраживању је коришћен сумациони скор испитаника на свим ајтемима који представља општу меру задовољства послом, у складу са препорукама аутора (Spector, 1985) и претходним истраживањима у којима је задовољство послом испитивано као глобални конструкт (Guoba et al., 2022; Hussain et al., 2022)

Статистичка анализа. У складу са циљем истраживања, спроведена је анализа медијације (Модел 4) коришћењем *IBM SPSS* (верзија 28) и *Process Macro* верзије 4.2 (Hayes, 2022). Ефекти су сматрани значајним ако интервал

поверења није садржао вредност 0, док су стандардне грешке ефеката процењене *bootstrap* методом са 95% интервалом поверења (5000 узорака).

Резултати

Израженост, дистрибуција и повезаност варијабли у истраживању

Увидом у Табелу 1 закључује се да све варијабле које су обухваћене истраживањем имају нормалну расподелу скорова према вредностима коефицијената закошености и спљоштености дистрибуције (-1,5 < Sk, Ku < 1,5; Tabachnick & Fidell, 2013). Вредности Пирсонових коефицијената корелације указују на то да конфликт посао–породица остварује умерену негативну корелацију са задовољством послом и високу позитивну корелацију са изгарањем. Са друге стране, конфликт породица–посао остварује ниску негативну корелацију са задовољством послом и ниску позитивну корелацију са изгарањем. Изгарање остварује високу негативну корелацију са задовољством послом.

Табела 1

Дескриптивни показатељи и интеркорелације испитиваних варијабли

	Теоријски распон	*M*	*SD*	Sk	Ku	α	2	3	4
1. Конфликт посао–породица	1–5	2,66	0,94	0,22	-0,70	,84	,35**	,63**	-,37**
2. Конфликт породица–посао	1–5	1,94	0,82	1,14	1,45	,79	-	,26**	-,12*
3. Изгарање	0–100	43,16	2,86	0,31	-0,96	,89		-	-,61**
4. Задовољство послом	1–6	3,80	0,97	-0,12	-0,64	,88			-

Напомена. M – аритметичка средина; *SD* – стандардна девијација; Sk – скјунис; Ku – куртозис; **p < ,01; *p < ,05; α – Кронбах алфа коефицијент поузданости.

Медијаторски ефекат изгарања на релацију конфликта између пословне и породичне улоге и задовољства послом

У циљу испитивања медијаторског ефекта изгарања на релацију конфликта између пословне и породичне улоге и задовољства послом, спрове-

дена је анализа медијације. Резултати спроведене анализе (Табела 2) су показали значајан директан ефекат конфликта посао–породица, као и конфликта породица–посао на ниво изгарања. Поред тога, идентификован је значајни директни ефекат изгарања на задовољство послом. Насупрот томе, оба смера конфликта између пословне и породичне улоге нису остварила значајне директе ефекте на задовољство послом. Регистрован је значајни индиректни ефекат оба смера конфликта између пословне и породичне улоге на задовољство послом, указујући на то да запослени који доживљају висок ниво конфликта посао–породица, као и конфликта породица–посао, имају већу вероватноћу доживљавања емоционалне исцрпљености и фрустрираности, што последично доводи до смањења њиховог доживљаја задовољства послом.

Табела 2

Медијаторски ефекат изгарања на релацију конфликта између пословне и породичне улоге и задовољства послом

Предиктори	Критеријум				
	Изгарање				
	β	SE	*t*	*p*	CI (LLCI, ULCI)
Конфликт посао–породица	,63	1,22	15,19	,00	16,16, 20,97
Конфликт породица–посао	,26	1,74	4,96	,00	5,23, 12,09
	R_1 = ,63, F(1, 171) = 230,71, p = ,00				
	R_2 = ,26, F(1, 171) = 24,64, p = ,00				
	Задовољство послом				
Изгарање	-,62	,00	-14,30	,00	-0,02, -0,01
Конфликт посао–породица	,03	,05	0,51	,61	-0,08, 0,13
Конфликт породица–посао	,04	,05	0,83	,40	-0,06, 0,14
	R_1 = ,62, F(2, 169) = 106,28, p = ,00				
	R_2 = ,61, F(2, 169) = 105,64, p = ,00				
Конфликт посао–породица→ Изгарање → Задовољство послом	-,40	0,04	-	-	-0,47, -0,32
Конфликт породица–посао → Изгарање → Задовољство послом	-,16	0,04	-	-	-0,27, -0,11

Напомена. β – стандардизовани ефекти; SE – стандардна грешка; CI – 95% интервал поверења; LLCI – доња граница интервала поверења; ULCI – горња граница интервала поверења.

Дискусија

Истраживање је имало за циљ испитивање посредничке улоге професионалног изгарања у односу конфликта између пословне и породичне улоге и задовољства послом код наставника запослених у основним и средњим школама. У складу са истраживачким претпоставкама, резултати указују на то да професионално изгарање има улогу потпуног медијатора у односу конфликта између пословних и породичних захтева, како у смеру посао–породица, тако и породица–посао, и задовољства послом наставника.

Потешкоће у усклађивању професионалних и породичних одговорности су често повезане са повећаним доживљајем оптерећења, емоционалне исцрпљености и смањене ефикасности (Molero Jurado et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2020), што представља централне компоненте синдрома изгарања (Maslach, 2018). Перцепција да захтеви једног животног домена ометају функционисање у другом је повезана са вишим нивоом стреса и ограниченим могућностима за адекватну регулацију напора и опоравак. Конфликт између пословних и породичних захтева представља хронични стресор који захтева континуирано прилагођавање појединца (Minnotte & Yucel, 2018), отежавајући ефикасан опоравак од радних оптерећења и повећавајући вероватноћу развоја симптома изгарања (Tavassoli & Sunyer, 2025). Наиме, нарушена равнотежа између пословног и приватног живота може ограничити могућност појединца да се одмори, обнови енергију и укључи у активности које доприносе психолошком опоравку (Fauzi & Ekhsan, 2023; Shafariah & Gofur, 2025). У образовном контексту, нарушена равнотежа између професионалних и породичних обавеза може бити посебно изражена, будући да наставнички посао често обухвата активности попут припреме наставе, оцењивања и комуникације са ученицима и родитељима и изван формалног радног времена. Такав начин рада може умањити могућности за одмор, друштвене активности и учешће у пријатним активностима које су важне за психолошки опоравак.

Породичне обавезе и одговорности, као што су брига о деци, старијим члановима породице или организација свакодневног породичног живота, такође могу ограничити могућност наставника да се адекватно припреме за наставу, усаврше професионалне вештине или се укључе у додатне школске активности, што може довести до конфликта приоритета и перцепције недовољне професионалне ефикасности, дугорочно повећавајући ризик од емоционалне исцрпљености и професионалне фрустрације (McDaniel & Allen, 2025; Zulkarnain et al., 2015). Значај овог налаза посебно

долази до изражаја имајући у виду да је већина досадашњих истраживања била доминантно усмерена на испитивање ефеката конфликта у смеру посао–породица, полазећи од претпоставке да професионални захтеви представљају примарни извор стреса који се прелива у приватни живот. Тиме је ефекат породичних захтева на професионално функционисање запослених често остајао недовољно истражен. Добијени резултати сугеришу да је фокусирање искључиво на један смер конфликта редукционистичко, јер и породични домен може представљати релевантан извор стреса који нарушава професионално благостање. На овај начин се наглашава потреба за свеобухватнијим разумевањем конфликта између животних улога, у којем се професионално изгарање посматра као последица кумулативног оптерећења које произилази из интеракције захтева различитих животних домена.

Добијени резултати сугеришу да интензивирање конфликта између улога, без обзира на смер (посао–породица или породица–посао), може представљати значајан фактор ризика за развој професионалног изгарања код наставника. У околностима када су индивидуални ресурси исцрпљени запосленима постаје теже да одрже позитиван однос према послу и да ефикасно одговоре на радне захтеве, што се може рефлектовати у нижем нивоу задовољства послом. Емоционална исцрпљеност доводи до губитка енергије и ентузијазма за обављање радних задатака, што отежава ангажовање у раду, док дистанциран и циничан однос према раду и колегама нарушава квалитет интерперсоналних односа, свеукупно доприносећи негативном радном искуству и смањеној перцепцији задовољства послом (Maslach & Schaufeli, 2018). Емпиријски налази потврђују да запослени који доживљавају висок ниво изгарања често извештавају о доживљају преоптерећености, недостатку подршке и смањеном ангажману у раду, што додатно продубљује њихово незадовољство (Madigan & Kim, 2021; Maslach & Schaufeli, 2018). Истраживање Нинауса и сарадника (Ninaus et al., 2021) указује на то да је емоционална исцрпљеност као централна димензија изгарања повезана са општим незадовољством послом чак и у ситуацијама када запослени перципирају висок ниво социјалне подршке и професионалних постигнућа, сугеришући да изгарање може имати снажан ефекат на субјективну евалуацију посла. У контексту наставничке професије, ови процеси могу имати посебно изражене последице, будући да рад наставника подразумева континуирану емоционалну укљученост, интензивне интерперсоналне интеракције и одговорност за образовне исходе ученика. Када су наставници емоционално исцрпљени, њихова способност да одржавају квалитетну комуникацију са ученицима, да адекватно одговоре на различите педагошке захтеве и да задрже ентузијазам у наставном процесу може бити смањена

(Arens & Morin, 2016; Wartenberg et al., 2025). Истовремено, развој циничног или дистанцираног односа према раду је повезан са лошијом климом у учионици и квалитетом професионалне сарадње са колегама, што додатно може допринети негативној перцепцији радног окружења и смањењу задовољства послом (Benita et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2020).

Спроведено истраживање даје значајан теоријски допринос литератури о професионалном благостању наставника, прецизнијим разумевањем механизама путем којих стресори из различитих животних домена могу допринети професионалном функционисању запослених. Додатно, добијени резултати имају и значајне практичне импликације за унапређење професионалног благостања наставника и свеукупни квалитет образовног система. Резултат да професионално изгарање може представљати механизам путем којег конфликт између пословних и породичних захтева остварује ефекат на задовољство послом указује на потребу да се интервенције усмере на успостављање и одржавање равнотеже између пословне и породичне улоге и превенцију изгарања.

На индивидуалном нивоу, препоручује се развој програма психолошке подршке и професионалног оснаживања наставника, који су усмерени на јачање адаптивних стратегија суочавања са стресом, емоционалне регулације и вештина управљања временом. Посебно се истичу програми базирани на концепту пуне свесности, који доприносе смањењу оба смера конфликта између пословне и породичне улоге (Kiburz et al., 2017) и професионалног изгарања (Agyapong et al., 2023; Avola et al., 2025). Међутим, савремена истраживања наглашавају да индивидуалне стратегије нису довољне уколико нису праћене адекватним организационим и институционалним мерама, што указује на потребу холистичког приступа који обухвата више нивоа деловања (Nwoko et al., 2023; Wang, 2024). Пре свега, унапређење организације рада, које подразумева оптимизацију радног оптерећења, јаснију структуру радних задатака и ограничавање обавеза које се преносе ван формалног радног времена, показало се као кључан фактор у смањењу ризика од изгарања и очувању радне ефикасности наставника (Franco et al., 2021). Даље, јачање организационе подршке, укључујући подршку руководства и сарадњу са колегама, има значајну заштитну улогу у односу на стрес и психолошку исцрпљеност наставника. Претходна истраживања сугеришу да је перципирана организациона подршка повезана са повољнијим индикаторима професионалног функционисања, укључујући благостање, радну ангажованост и задовољство послом, те са мање израженим негативним ефектима радних захтева (Abdulaziz et al., 2025). Дугорочно посматрано, имплементација оваквих мера може допринети смањењу намере напушта-

ња професије, повећању радне ангажованости и унапређењу квалитета наставног процеса, што има шире импликације за академско постигнуће ученика и ефикасност образовног система.

Напослетку, потребно је указати на неколико методолошких ограничења спроведеног истраживања. Пре свега, истраживање је спроведено на пригодном и релативно малом узорку наставника, што може ограничити могућност генерализације добијених резултата на ширу популацију наставника. Друго ограничење се односи на коришћење мера самопроцене које може повећати ризик од социјално пожељног одговарања. Такође, истраживање користи корелациони дизајн за тестирање модела медијације. Иако се овим приступом могу идентификовати односи између варијабли и индиректни ефекти, корелациона природа студије спречава извођење директних закључака о узрочно-последичним везама између испитиваних варијабли. Наведена ограничења указују на потребу да будућа истраживања обухвате веће и репрезентативније узорке, користе комбинацију различитих извора података и примене лонгитудиналне истраживачке дизајне ради поузданијег испитивања узрочно-последичних односа.

Закључак

Резултати спроведеног истраживања доприносе дубљем разумевању механизама који повезују конфликт између посла и породице са професионалним благостањем наставника. Резултат да професионално изгарање у потпуности посредује однос конфликта између посла и породице и задовољства послом сугерише да исцрпљивање индивидуалних ресурса може имати значајну улогу у формирању негативних ставова према послу. Тиме се потврђују основне претпоставке савремених теоријских приступа који професионално функционисање посматрају као резултат интеракције пословних и приватних/породичних захтева и психолошких капацитета појединца.

Интензивирање конфликта између професионалних и породичних захтева може представљати фактор ризика за развој емоционалне и физичке исцрпљености и смањење задовољства послом код наставника. У том смислу, професионално изгарање се издваја као значајан фактор у процесу нарушавања професионалног благостања, са потенцијалним импликацијама које превазилазе индивидуални ниво и које се одражавају на квалитет наставног процеса, интерперсоналне односе у школи и укупну ефикасност образовних институција. Добијени резултати додатно наглашавају значај разматрања двоструке природе конфликта између посла и породице, будући

да захтеви из оба животна домена могу обликовати професионално искуство наставника и остваривати ефекте на њихову способност да адекватно одговоре на комплексне педагошке захтеве савременог образовног окружења.

У практичном смислу, резултати истраживања указују на то да је за ефикасно очување професионалног благостања наставника неопходан интегрисан приступ који обједињује организациону подршку и развој политика усмерених на усклађивање захтева професионалне и породичне улоге. Стога се препоручује развој и имплементација дугорочних, превентивних стратегија на нивоу образовних институција, које ће систематски унапређивати професионално благостање наставника и допринети одрживости наставничке професије.

Литература

Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burback, L., Agyapong, V. I. O., & Wei, Y. (2023). Interventions to reduce stress and burnout among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(9), 5625. https://doi.org/10.3390/ijerph20095625

Al-Hammouri, M. M., Rababah, J. A., & Alfurjani, A. M. (2024). The effect of a mindfulness-based intervention on family-work and work-family conflicts among nurses: a randomized controlled trial. *Journal of Holistic Nursing*, *42*(4), 323–332. https://doi.org/10.1177/08980101231218361

Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *108*(6), 800–813. https://doi.org/10.1037/edu0000105

Assaf, J., & Antoun, S. (2024). Impact of Job Satisfaction on Teacher Well-Being and Education Quality. *Pedagogical Research*, *9*(3), 1–15. https://doi.org/10.29333/pr/14437

Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to teacher well-being and burnout a scoping review. *Educational Psychology Review*, *37*(1), 11. https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2

Baptista, M. N., & Cardoso, H. F. (2021). Do organizational support and occupational stressors influence Burnout in teachers? *Avaliaçao Psicologica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, *20*(4), 435–444. https://doi.org/10.15689/ap.2021.2004.21998.05

Benita, M., Butler, R., & Shibaz, L. (2019). Outcomes and antecedents of teacher depersonalization: The role of intrinsic orientation for teaching. *Journal of Educational Psychology*, *111*(6), 1103–1121. https://doi.org/10.1037/edu0000328

Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *89*, 10–23. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008

Byron, K. (2005). A meta-analytic review of work–family conflict and its antecedents. *Journal of Vocational Behavior*, *67*(2), 169–198. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.009

Carlson, D. S., Grzywacz, J. G., & Michele Kacmar, K. (2010). The relationship of schedule flexibility and outcomes via the work-family interface. *Journal of Managerial Psychology*, *25*(4), 330–355. https://doi.org/10.1108/02683941011035278

Carlson, D. S., Kacmar, K. M., & Williams, L. J. (2000). Construction and initial validation of a multidimensional measure of work–family conflict. *Journal of Vocational behavior*, *56*(2), 249–276. https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1713

Cefai, C., Galea, N., Spiteri, R., & Cavioni, V. (2025, November). From burnout to growth: the relationship between teachers' job satisfaction, wellbeing and mental health. *Frontiers in Education*, *10*, 17–38. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1708863

Cerinski, T. i Miljković, D. (2023). Prediktori stresa srednjoškolskih nastavnika [Predictors of secondary school teachers' stress]. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (17), 395–422. https://doi.org/10.21857/yrvgqt3vv9

Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., & Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 112*(5), 1061–1073. https://doi.org/10.1037/edu0000409

Erdamar, G., & Demirel, H. (2016). Job and life satisfaction of teachers and the conflicts they experience at work and at home. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(6), 164–175. https://doi.org/10.11114/jets.v4i6.1502

Fauzi, F., & Ekhsan, M. (2023). The effect of work life balance on job satisfaction mediated by burnout. *Dynamic Management Journal, 7*(3), 450–464. http://dx.doi.org/10.31000/dmj.v7i3.8927

Ferguson, M., Carlson, D., Hunter, E. M., & Whitten, D. (2012). A two-study examination of work–family conflict, production deviance and gender. *Journal of Vocational Behavior*, *81*(2), 245–258. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.07.004

Franco, L. S., Picinin, C. T., Pilatti, L. A., & Franco, A. C. (2021). Work-life balance in Higher Education: a systematic review of the impact on the well-being of teachers. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *29*, 691–717. https://doi.org/10.1590/s0104-403620210002903021

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, *10*(1), 76–88. https://doi.org/10.2307/258214

Guoba, A., Žygaitienė, B., & Kepalienė, I. (2022). Factors influencing teachers' job satisfaction. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, *4*(4), 234–241. https://doi.org/10.32996/jhsss.2022.4.4.30

Harrison, M. G., King, R. B., & Wang, H. (2023). Satisfied teachers are good teachers: The association between teacher job satisfaction and instructional quality. *British Educational Research Journal*, *49*(3), 476–498. https://doi.org/10.1002/berj.3851

Hayes, A. F. (2022). *Counterfactual/potential outcomes "causal mediation analysis" with treatment by mediator interaction using PROCESS*. Canadian Centre for Research Analysis and Methods.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, *44*(3), 513–524. https://doi.org/10.1037/0003-066x.44.3.513

Hobfoll, S. E., & Freedy, J. (2017). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. In *Professional Burnout* (pp. 115–129). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315227979-9

Hoque, K. E., Wang, X., Qi, Y., & Norzan, N. (2023). The factors associated with teachers' job satisfaction and their impacts on students' achievement: a review (2010–2021). *Humanities and Social Sciences Communications*, *10*(1), 177–191. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01645-7

Hussain, S., Saba, N. U., Ali, Z., Hussain, H., Hussain, A., & Khan, A. (2022). Job satisfaction as a predictor of wellbeing among secondary school teachers. *Sage Open*, *12*(4), 34–65. https://doi.org/10.1177/21582440221138726

Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, *71*(4), 630–652. https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.4.630

Jelić, J., Kovačević, S., & Purković, D. (2023). Zadovoljstvo poslom i profesionalno sagorijevanje učitelja tehničke kulture [Job Satisfaction and Professional Burnout among Technical Education Teachers]. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, *72*(2), 128–141. https://doi.org/10.38003/sv.72.2.8

Junca-Silva, A., & Freire, M. (2022). The role of organizational climate, and work–family conflict in burnout: The case of teachers. *Sustainability*, *14*(21), 13–38. https://doi.org/10.3390/su142113871

Kiburz, K. M., Allen, T. D., & French, K. A. (2017). Work–family conflict and mindfulness: Investigating the effectiveness of a brief training intervention. *Journal of Organizational Behavior*, *38*(7), 1016-1037. https://doi.org/10.1002/job.2181

Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, *19*(3), 192-207. https://doi.org/10.1080/02678370500297720

Leto, A., & Dautbegović, A. (2023). Nastavnička percepcija distributivne organizacijske pravednosti i izloženost stresu u akademskom kontekstu [Teachers' Perception of Distributive Organizational Justice and Exposure to Stress in the Academic Context]. *Dhs-društvene i humani-stičke studije*, *1*(22) 525–544. https://doi.org/10.51558/2490-3647.2023.8.1.525

Li, X., Lin, X., Zhang, F., & Tian, Y. (2021). Playing roles in work and family: Effects of work/family conflicts on job and life satisfaction among junior high school teachers. *Frontiers in Psychology*, *12*, 77–96. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.772025

Li, Y., Ni, X., Zhang, W., Wang, J., Yu, C., & Zou, H. (2024). The relationship between work–family conflict and job burnout among primary and secondary school teachers: the role of depression and cognitive reappraisal. *Frontiers in Psychology*, *15*, 143–179. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1438933

Liao, E. Y., Lau, V. P., Hui, R. T. Y., & Kong, K. H. (2019). A resource-based perspective on work–family conflict: Meta-analytical findings. *Career Development International*, *24*(1), 37–73. https://doi.org/10.1108/cdi-12-2017-0236

Lopes, J., & Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, *31*(4), 641–659. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, *105*, 10–34. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425

Maslach, C. (2018). Burnout: A multidimensional perspective. In *Professional burnout* (pp. 19–32). CRC Press. https://doi.org/10.4324/9781315227979-3

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351–357). Academic Press. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-800951-2.00044-3

McDaniel, K. R., & Allen, D. G. (2025). Working and care-giving: The impact on caregiver stress, family-work conflict, and burnout. *Journal of Life Care Planning*, *10*(4), 21–32. https://doi.org/10.70385/001c.151473

Michel, J. S., Kotrba, L. M., Mitchelson, J. K., Clark, M. A., & Baltes, B. B. (2011). Antecedents of work–family conflict: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, *32*(5), 689–725. https://doi.org/10.1002/job.695

Mihelic, K. K., & Tekavcic, M. (2014). Work-family conflict: A review of antecedents and outcomes. *International Journal of Management & Information Systems (Online)*, *18*(1), 15–31. https://doi.org/10.19030/ijmis.v18i1.8335

Minnotte, K. L., & Yucel, D. (2018). Work–family conflict, job insecurity, and health outcomes among US workers. *Social Indicators Research*, *139*(2), 517–540. https://doi.org/10.1007/s11205-017-1716-z

Molero Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Atria, L., Oropesa Ruiz, N. F., & Gázquez Linares, J. J. (2019). Burnout, perceived efficacy, and job satisfaction: Perception of the educational context in high school teachers. *BioMed Research International*, *2019*(1), 102–114. https://doi.org/10.1155/2019/1021408

Molina, J. A. (2021). The work–family conflict: Evidence from the recent decade and lines of future research. *Journal of Family and Economic Issues*, *42*(1), 4–10. https://doi.org/10.1007/s10834-020-09700-0

Nikolić, A. (2024). Sindrom sagorevanja (burnout) kod nastavnika. *Zbornik radova Fakulteta tehničkih nauka u Novom Sadu*, *39*(10), 1468–1471. https://doi.org/10.24867/28gi09nikolic

Ninaus, K., Diehl, S., & Terlutter, R. (2021). Employee perceptions of information and communication technologies in work life, perceived burnout, job satisfaction and the role of work-family balance. *Journal of Business Research*, *136*, 652–666. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.08.007

Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International*

Journal of Environmental Research and Public Health, *20*(12), 60–70. https://doi.org/10.3390/ijerph20126070

Panda, A., Jain, N. K., & Nambudiri, R. (2022). Work–family conflict, affective commitment, leadership and job satisfaction: a moderated mediation analysis. *International Journal of Productivity and Performance Management*, *71*(4), 1469–1489. https://doi.org/10.1108/ijppm-01-2020-0040

Ribeiro, N., Gomes, D., Oliveira, A. R., & Dias Semedo, A. S. (2023). The impact of the work-family conflict on employee engagement, performance, and turnover intention. *International Journal of Organizational Analysis*, *31*(2), 533–549. https://doi.org/10.1108/ijoa-02-2021-2646

Shafariah, H., & Gofur, A. (2025). Is Burnout a Missing Link? Exploring the Relationship between Work-Life Balance and Job Satisfaction. *Oikonomia: Jurnal Manajemen*, *21*(1), 1–16. https://doi.org/10.47313/oikonomia.v21i1.3946

Singh, Y. K., & Gautam, D. N. S. (2024). The impact of job satisfaction on teacher mental health: A call to action for educational policymakers. *Open Education Studies*, *6*(1), 20–34. https://doi.org/10.1515/edu-2024-0008

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, *26*(7–8), 602–616. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404

Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, *13*(6), 693–712. https://doi.org/10.1007/bf00929796

Su, Q., & Jiang, M. (2023). The Relationship between Work-Family Conflict and Job Satisfaction of Female University Teachers in China: A Moderated Mediating Model. *Educational Research and Reviews*, *18*(9), 225–233. https://doi.org/10.5897/err2023.4325

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education Inc. https://doi.org/10.1207/s15328007sem0904_9

Tavassoli, T., & Sunyer, A. (2025). The impact of work–family conflict and burnout on satisfaction and turnover intentions across a middle eastern and a European Country. *Administrative Sciences*, *15*(3), 81–98. https://doi.org/10.3390/admsci15030081

Ten Brummelhuis, L. L., & Bakker, A. B. (2012). A resource perspective on the work–home interface: The work–home resources model. *American Psychologist*, *67*(7), 545–561. https://doi.org/10.1037/a0027974

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, *73*(1), 71–97. https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247

Trifunović, M. B., & Ranđelović, D. J. (2026). Uloga pola, intrapersonalne i interpersonalne svesnosti u relaciji između samoefikasnosti i radne angažovanosti nastavnika u Srbiji [The role of gender and mindfulness in teaching in the relationship between self-

efficacy and work engagement among teachers]. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice*, *29*(1), 97–134. https://doi.org/10.5937/zrpfu2628097t

Tsai, P., & Antoniou, P. (2021). Teacher job satisfaction in Taiwan: making the connections with teacher attitudes, teacher self-efficacy and student achievement. *International Journal of Educational Management*, *35*(5), 1016–1029. https://doi.org/10.1108/ijem-02-2020-0114

Uslukaya, A., Demirtaş, Z., Alanoglu, M., & Zincirli, M. (2025). Exploring the Moderating Roles of Family-Work Conflict in the Relationship between Work-Family Conflict and Teacher Well-Being. *Psychology in the Schools*, *62*(4), 1271–1282. https://doi.org/10.1002/pits.23393

Wang, Y. (2024). Exploring the impact of workload, organizational support, and work engagement on teachers' psychological wellbeing: a structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, *14*, 13–25. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1345740

Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S., & Klusmann, U. (2023). Satisfied and high performing? A meta-analysis and systematic review of the correlates of teachers' job satisfaction. *Educational Psychology Review*, *35*(4), 114–133. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4

Wartenberg, G., Donker, M. H., Aldrup, K., Klusmann, U., & Mainhard, T. (2025). Teachers' feelings of burnout: Does it matter for interpersonal teacher behavior and students' affective-motivational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 10–24. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2025.102430

Wen, Z., Wu, S., Bai, L., Jintao, X., Zhao, Y., Fang, J., & Abdirizak Jama, H. (2024). Effects of work-family conflict, social support and burnout on job satisfaction among primary care physicians in Huaihai economic zone. *Frontiers in Psychiatry*, *15*, 14–29. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1439636

Zabrodska, K., Mudrak, J., Šolcova, I., Kveton, P., Blatny, M., & Machovcova, K. (2018). Burnout among university faculty: The central role of work–family conflict. *Educational Psychology*, *38*(6), 800–819. https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1340590

Zhang, J., & Liu, Y. (2011). Antecedents of work-family conflict: Review and prospect. *International Journal of Business and Management*, *6*(1), 89–102. https://doi.org/10.5539/ijbm.v6n1p89

Zulkarnain, Z., Yusuf, E. A., & Pulungan, A. V. (2015). The impacts of work-family conflict on burnout among female lecturers. *Makara Human Behavior Studies in Asia*, *19*(2), 87–96. https://doi.org/10.7454/mssh.v19i2.3477

Biljana Trifunović Marinković
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

WORK-FAMILY CONFLICT AND TEACHERS' JOB SATISFACTION: THE MEDIATING EFFECT OF PROFESSIONAL BURNOUT

In the contemporary professional context, research on teachers' job satisfaction has gained increasing importance due to the intensification of work demands and the growing challenges associated with balancing professional and family responsibilities. The teaching profession, characterized by high emotional involvement and social responsibility, places teachers at an elevated risk of experiencing strain arising from competing role demands. Therefore, the aim of this study was to examine the mediating role of professional burnout in the relationship between both directions of work-family conflict and job satisfaction among teachers. The sample consisted of 172 teachers (141 female participants), with an average teaching experience of 11.92 years (SD = 8.48). Data were collected through an online survey using the following instruments: the Work-Family Conflict Scale, the Copenhagen Burnout Inventory Scale, and the Job Satisfaction Scale. The results of the mediation analysis indicated that teachers who experience a high level of work-family conflict, as well as family-work conflict, are more likely to experience emotional exhaustion and frustration, which is associated with lower levels of job satisfaction. The findings point to the need for the systematic development of institutional policies and interventions aimed at preventing professional burnout and improving the balance between teachers' work and family demands, with the goal of maintaining their occupational well-being and enhancing the overall quality of the teaching process.

KEYWORDS: *work-family conflict*, *family-work conflict*, *professional well-being*, *teachers*.

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.463M
УДК 37.026.9
Оригинални научни чланак
стр. 463–478

Мотивација учитеља за употребу иновативних наставних система

Хаџи Живорад Миленовић*
Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет

АПСТРАКТ: Проблем истраживања је мотивација учитеља за употребу иновативних наставних система у разредној настави. Циљ истраживања је да се на теоријском нивоу проуче иновативни наставни системи и да се истражи мотивација учитеља за њихову употребу у настави. У истраживању се пошло од опште претпоставке да иновативни наставни системи значајно доприносе ефектима наставе у млађим разредима основне школе, али да их учитељи у настави недовољно користе. Истраживање је спроведено у фебруару и марту 2026. године на узорку од 286 учитеља Мачванског округа, употребом комбинованог инструмента Скалер МУ – УИНС. Утврђено је да су иновативни наставни системи основа наставе у развијеним државама Европе и света; да се у настави у Србији углавном не користе и системски нису прописани као обавезни; да су учитељи недовољно обучени да употребљавају иновативне наставне системе; да су учитељи различито мотивисани да употребљавају иновативне наставне системе, при чему на њихову мотивацију значајно не утиче подручје школе на коме се налази основна школа у којој су запослени и њихово наставно искуство; да на њихову мотивацију значајно утиче образовни ниво, при чему су учитељи за завршеним основним академским студијама мотивисанији од учитеља са завршеним мастер академским студијама. Резултати истраживања приказани су у форми закључка и дате су педагошке импликације, којима је указано на потребу да факултети за образовање учитеља осавремењују студијске програме наставним предметима и садржајима о иновативним наставним системима; стручним усавршавањима учитеља за оснаживање њихових компетенција за употребу иновативних наставних система; системском подршком и обавезношћу употребе иновативних наставних система у разредној настави; реализацијом експерименталних и емпиријских истраживања овог проблема.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *мотивација учитеља, иновације у настави, иновативност учитеља, иновативни наставни системи, учешће ученика у настави.*

* hadzi.zivorad.milenovic@pr.ac.rs, https://orcid.org/0009-0009-4453-565X

Увод

Иновативни наставни системи се темеље на иновативним врстама наставе. Тако постоје иновативни интерактивни наставни системи, диференцирани, егземпларни, респонсибилни, интегративни, хеуристички, дигитални, инклузивни, пројектни, проблемски, програмирани, модуларни, дистанцни, личносно-усмерени, смислено-вербални, искуствено-витагени, развијајући, тимски, микро, игролики... (Milenović i Botić, 2023).

Настава према иновативним системима подразумева наставу другачију од класичне наставе. Она се планира у обрнутом дизајну и у четири стадијума: 1) идентификација очекиваних резултата; 2) одређивање прихватљивих доказа да су резултатаи наставе остварени; 3) планирање искуства активног учења и делотворног поучавања и 4) обезбеђивање материјалнотехничке основе наставе (Milenović, 2021).

Код употребе иновативних наставних система се наглашава да сама настава није себи циљ (проналазачки рад ученика код хеуристичке наставе; демократско одлучивање ученика код респонсибилне наставе; рад на садржајима различитих нивоа сложености код диференциране наставе...), већ је циљ веће укључивање ученика у своје учење и посебно њихово учешће у реализацији наставе. Из наведеног разлога се неки од поменутих иновативних система у новијим приступима не изучавају као посебни иновативни системи. Примера ради, не изучава се интерактивни иновативни систем јер се не може рећи да постоји настава која није интерактивна; дигитални систем – ако би се изучавао издвојено онда би употреба дигиталних технологија била сама себи циљ, а не средство којим се код свих иновативних система њеном употребом остварују циљеви наставе; иновативни игролики систем – не постоји настава у млађим разредима основне школе лишена дечје игре као средства реализације наставе...

Код употребе иновативних наставних система је потребно поштовати њихову концепцију. Од тога зависи када ће се у настави употребити одређени систем. Њихова употреба не подразумева да се у настави употреби нешто ново, другачије, различито од претходног. Не подразумева ни употребу нечега што претходно није коришћено у настави, али ни да се као иновативно не може користити нешто што је претходно коришћено. Иновативни наставни системи представљају сразмеру између ова два схватања. Да би донели новину, бољитак и сл., нужно је да допринесу прогресивној промени у реализацији наставе, раду учитеља и учењу и учешћу ученика у настави.

За разлику од разредне наставе у Републици Србији, где се иновативни наставни системи ретко користе, у настави у државама Европе употреба иновативних система је основ реализације сваке наставе. То се посебно показало значајним у условима глобалне пандемије вируса короне. (Vasilijević i sar., 2024, str. 700). Без обзира на позитивне ефекте, тадашња дистанцна настава се не може сматрати револуционарним искораком у употреби иновативних наставних система. Кључни разлог је што је до промене дошло споља, односно из друштвене средине. Да би иновативни наставни системи заиста имали посебан значај, неопходно је да они буду подстакнути изнутра, односно из саме дидактичко-методичке праксе.

Значај иновативног приступа настави у млађим разредима основне школе показало је и истраживање учења језика ученика који не говоре језиком државе у којој се школују, већ само матерњим језиком (Everatt et al., 2026). Иако се ради о реалном проблему, резултати истраживања су показали да то није био реметилачки фактор. Превазилажењу могућих проблема допринела је настава реализована иновативним приступима. Настава која се реализује увек на другачији начин доприноси разбијању монотоније шаблонске наставе. Зато другачији приступ настави увек даје боље ефекте.

При реализацији наставе према иновативним наставним системима, честе су наставне ситуације када се целокупна настава или делови наставе реализују у измењеном окружењу. Таква настава доприноси да ученици буду усмерени на остале ученике и учитеља. Истраживање овог проблема је показало да другачији начин реализације наставе доприноси не само настави и ученику него и самим учитељима, јер у оваквим условима наставу са више одељења или група може реализовати више учитеља, што им и доприноси у бољем промишљању, планирању и реализацији наставе (Fletcher et al., 2025). Неки од иновативних наставних система подразумевају управо реализацију наставе од стране више учитеља и са више одељења, односно група. Најчешће се користи при реализацији интегративне наставе (Bikić, 2025) и тимске наставе у првом кораку када се ради са великим групама ученика (Vasilijević i Stepić, 2016).

Ученици млађег школског узраста имају ограничено искуство. Без обзира на то, према иновативним наставним системима, искуству ученика се придаје посебан значај. Значај искуства се истиче и у новијим дефиницијама *образовања*, где се искуство помиње као његова саставница (Milenović, 2021, str. 166–167). Иновативни наставни систем који промовише претходно искуство ученика у њиховом учењу је искуствено-витагени модел. На значај

овог иновативног наставног система указује се и у налазима експерименталног истраживања у коме је учење према овом иновативном систему у односу на учење ученика према класичним моделима показало значајније ефекте у корист ученика у експерименталној групи (Naji et al., 2025). Искуство ученика долази до изражаја и при иновативном смислено-вербалном систему наставе, где се искуство ученика повезује са њиховим познавањем и разумевањем неких појмова (Milenović i Botić, 2023).

Полазећи од изнесених ефеката иновативних наставних система и њихове добробити за учење и учешће ученика млађег школског узраста, оправдано се поставља питање, због чега се они и даље недовољно користе. Један од разлога је недовољна методичка обученост учитеља за реализацију наставе, што се повезује са компетенцијама „које се везују за ту улогу [учитеља]" (Milenovic et al., 2023, str. 54). Други, знатно израженији разлог је системске природе. Иновативни наставни системи нису обавезни. Зато их учитељи и недовољно користе, јер не желе да изађу „из зоне комфора" (Vasilijević i sar., 2024, str. 700). Овај проблем заступљен је и у државама где се иновативни наставни системи користе. Тако, на пример, истраживање спроведено у Грчкој је показало да наставници процењују да се иновативни системи недовољно користе због постојања тзв. „флексибичне зоне" (Brinia & Sarantopoulou, 2019, str. 9).

У теоријском приступу проблему истраживања углавном се расправљало о иновативним наставним системима који су у предметности овог рада. Без обзира што су они проучавани у контексту мотивације учитеља за њихову употребу, мотивација као психолошка категорија је без продубљеније анализе само начелно образложена, како се тиме не би изашло из контекста проблема истраживања. Мотивација се обично дефинише као унутрашњи или спољашњи покретач неке активности, као усмеривач активности и као помагачка снага у остваривању жељеног циља (Bjekić i sar., 2025; Grenes, 2025; Luković i Zlatić, 2018). Полазећи од наведеног одређења, мотивација у приступу проблему овог истраживања се односи на унутрашње и спољашње покретање учитеља на иновативне активности у млађим разредима основне школе, њихово усмеравање у реализацији мотивационих активности и помоћ учитељима да буду мотивисани да употребљавају иновативне наставне системе.

На основу критичких анализа приказаних у раду уочава се да успех наставе и учење и учешће ученика млађег школског узраста у настави у највећој мери зависи од мотивације учитеља. Највећи ефекти мотивације учитеља зависе од унутрашњих фактора, који долазе од самих учитеља. То се

односи на њихово задовољство учинцима у настави и учењу и учешћу ученика, напредовању ученика у учењу и пре свега осећају задовољства учитеља доприносима које дају не само у настави него и за читаву друштвену заједницу. Поред унутрашњих фактора, на мотивацију учитеља делују и фактори који долазе из спољашње средине. Они се пре свега односе на поштовање онога што учитељ ради, како од стране руководства школе тако и од стране родитеља и друштвене заједнице. Из наведеног разлога се мотивацији учитеља одувек поклањала значајна пажња.

Метод

Циљ истраживања је да се на теоријском нивоу проучи и истражи мотивација учитеља за употребу иновативних наставних система у настави у млађим разредима основне школе. У истраживању се пошло од опште претпоставке да иновативни наставни системи значајно доприносе ефектима наставе и учења и учешћа ученика у настави у млађим разредима основне школе, и од посебних претпоставки да ће истраживањем бити утврђено да су учитељи различито мотивисани за употребу иновативних наставних система у зависности од подручја школе у којој су запослени, њиховог академског образовања и искуства у обављању учитељске професије.

Узорак и процедура. Истраживање је спроведено у фебруару и марту 2026. на узорку од 286 учитеља на подручју Мачванског округа. Према подручју школе, структура узорка је следећа: а) градског – 175 учитеља (71,18%), приградског – 66 (26,83%) и сеоског 45 (18,29%). Структура узорка према академском образовању је: а) ОАС – 131 (45,80%) и б) МАС – 155 (54,20%). Према искуству у обављању учитељске професије, структура узорка је следећа: а) до 5 година – 35 учитеља (12,20%), б) 6–10 година – 35 (12,20%), в) 11–15 година – 45 (15,70%), г) 16–20 година – 40 (14%), д) 21–25 година – 45 (15,70%), ђ) 26–30 година – 43 (15%), е) 31–35 година – 35 у (12,20%) и ж) 36 и више година – 8 (3%).

Инструмент истраживања. Подаци прикупљени комбинованим инструментом спремности учитеља за употребу иновативних наставних система у млађим разредима основне школе (Скалером МУ – УИНС). Инструмент се састоји од општих питања којима су прикупљани подаци о подручју основне школе у којој су учитељи запослени, њиховом академском образовању и искуству у обављању учитељске професије. Састоји се и из 15 ајтема са скалом интензитета сагласности (слажем се, нисам сигуран/а и не слажем се). Скала је стандардизована и конструисана од стране Сулејмана Хрњице и Радојице Бојановића (Guzina, 1980). Скалер је коригован и прилагођен по-

требама овог истраживања. На самом истраживању испитиване су неке његове метријске карактеристике.

Табела 1
Кронбах алфа коефицијент (α)

α	N
0,807	15

Поузданост инструмента испитивана је Кронбаховим алфа коефицијентом, који је показао врло добру вредност (α = 0,807).

Табела 2
Поузданост Скалера МУ – УИНС (Item–Total Statistics)

Ајтем	*M* ако је обрисан ајтем	Размера ако је ајтем обрисан	Исправљена укупна корелација	Вишеструка квадратна корелација
a1	33,7972	26,296	0,432	0,795
a2	33,8427	25,172	0,540	0,787
a3	33,6993	28,499	0,125	0,805
a4	33,7972	26,296	0,432	0,795
a5	33,8427	25,172	0,540	0,787
a6	33,7972	26,296	0,432	0,795
a7	33,8427	25,172	0,540	0,787
a8	33,7972	26,296	0,432	0,795
a9	33,8427	25,172	0,540	0,787
a10	33,6993	28,499	0,125	0,805
a11	33,7972	26,296	0,432	0,795
a12	33,8427	25,172	0,540	0,787
a13	33,7972	26,296	0,432	0,795
a14	33,8427	25,172	0,540	0,787
a15	33,6993	28,499	0,125	0,805

Подаци показују (Табела 2) да су све вредности коефицијента поузданости (α) достигле задовољавајући ниво. Вредности потенцијално избрисаних ајтема су мање од укупне вредности Кронбах алфа коефицијента α = 0,807 (Табела 1) и имају вредности од α = 0,787, израчунате код ајтема 2, 5, 7, 9, 12 и 14, до α = 0,805, израчунате код ајтема 3, 10 и 15, што показује да је скала на овом узорку етаблирана и добро валидна, те да није потребно изоста-

вљање било ког ајтема. На то указују и високе вредности израчунатих Кронбах алфа коефицијената, које код сваког ајтема имају веће вредности од задовољавајуће вредности (α = 0,700).

Коригована и истраживању прилагођена скала садржи следеће ајтеме:

а1: Учитељ/-ица не може бити рефлексивни практичар/-ка ако не употребљава иновативне наставне системе.

а2: Не треба превише бити иновативан/-а у школи јер је енергија потребна и за друге ствари у животу.

а3: Требало би да учитељ/-ица у школи употребљава иновативне наставне системе и ако то њему/њој не користи много.

а4: Учитеља/-ицу треба ценити по способностима и моралу, а не по томе колико је иновативан/-а у школи.

а5: Важније је имати добре односе са онима који оцењују Ваш рад него бити иновативан/-а у школи.

а6: Учитељ/-ица треба да буде иновативан/-а у школи без обзира на то да ли га/је други због тога цене или не.

а7: Није паметно употребљавати иновативне наставне системе ако то није обавезно.

а8: Учитељ/-ица увек боље прође ако ради на класичан начин.

а9: Није увек паметно превише бити иновативан/-а у школи.

а10: Био/-ла иновативан у школи или не – увек изађе на исто.

а11: Учитељ/-ица који/-а је превише иновативан/-а у школи свакако има своје разлоге за то.

а12: У школи не треба штедети себе.

а13: Већина учитеља/-ица само зна да прича, а не и да ради, па зато не треба превише бити иновативан/-а у школи.

а14: Треба бити иновативан/-а у школи, па макар то ништа у настави не мењало.

а15: Ако би учитељ/-ица мислио само на посао, не би имао ништа од живота.

Обрада података. Подаци прикупљени истраживањем обрађени су дескриптивном статистиком, анализом варијансе, Ман–Витнијевим U тестом,

линераним коефицијентом корелације и линеарном регресијом. Резултати су приказани табелама, дијаграмом и графиконом.

Резултати

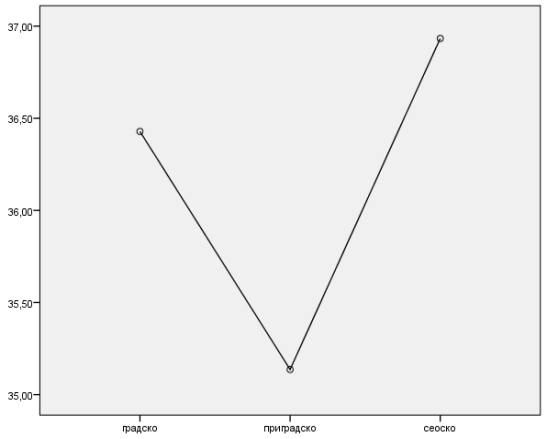
Резултати истраживања о утицају подручја школе у којој су учитељи запослени на њихову мотивацију да употребљавају иновативне наставне системе заснивају се на испитивању мотивације једнофакторском универијантном анализом варијансе. Према подручју школе, учитељи су били подељени у три групе: 1 (градско), 2 (приградско) и 3 (сеоско).

Табела 3
Подручје школа и мотивација учитеља за употребу иновативних наставних система (ANOVA)

	Збир квадрата	*df*	*M*	*F*	
Између група	107,983	2	53,991	1,824	0,163
Унутар групе	8375,430	283	29,595		
Укупно:	8483,413	285			

Није утврђена статистички значајна разлика у резултатима три групе учитеља према подручју на коме се налази основна школа у којој су запослени у њиховој мотивацији за употребу иновативних наставних система: F (2, 285) = 1,824, p = 0,163 (Табела 3).

Дијаграм 1
Подручје школа и мотивација учитеља за употребу иновативних наставних система (Means Plots)



На углавном уједначену мотивацију учитеља за употребу иновативних наставних система у зависности од подручја на коме се налази основна школа у којој су запослени, указује и изломљена линија приказана на Дијаграму 1, која се стрмо спушта од учитеља запослених у основним школама у градском и сеоском подручју, према учитељима запослених у основним школама приградског подручја.

Ман–Витнијевим U тестом испитивана је мотивација учитеља за употребу иновативних наставних система у зависности од њиховог академског образовања. Према академском образовању, учитељи су били подељени у две групе: 1 (ОАС) и 2 (МАС).

Табела 4

Академско образовање и мотивација учитеља за употребу иновативних наставних система (Test Statistics)

	Процене
U	6686,500
Wilcoxon *W*	18776,500
z	-5,099
ОАС *N* (*Md*)	131 (36,0000)
МАС *N* (*Md*)	155 (33,0000)
Укупно: *N* (*Md*)	286 (36,0000)
p	0,000
r	0,750

Подаци показују (Табела 4) да је утврђена статистички значајна разлика у проценама учитеља о спремности да употребљавају иновативне наставне системе у зависности од њиховог академског образовања: $U = 6686{,}500$, $p = 0{,}000$, што према израчунатом коефицијенту линеарне корелације ($r = 0{,}750$) и применом Коеновог критеријума (Cohen, 1988) указује на велики утицај. На основу израчунатих медијана се уочава да су учитељи са завршеним ОАС ($Md = 36{,}0000$) мотивисанији од учитеља са завршеним МАС ($Md = 33{,}0000$) за употребу иновативних наставних система.

Да би се утврдило колико индивидуалне разлике учитеља према наставном искуству утичу на њихову мотивацију за употребу иновативних наставних система (предикторска варијабла), рађена је једноставна линеарна регресија. Према наставном искуству, учитељи су били подељени у осам група: 1 (до 5), 2 (6–10), 3 (11–15), 4 (16–20), 5 (21–25), 6 (26–30), 7 (31–35) и 8 (36 и више).

Табела 5

Искуство у обављању учитељске професије и мотивација учитеља за употребу иновативних наставних система (Model Summary)

Model	*R*	R^2	Прилагођени *R*-скор	SE
1	0,063[a]	0,004	0,000	5,45469

На основу израчунате вредности $R = 0{,}063$ уочава се да предикторска варијабла (искуство учитеља у обављању учитељске професије) значајно не утиче на њихове процене о сопственој спремности да више употребљавају иновативне наставне сисметеме у раду. То потврђује и *R*-скор ($R^2 = 0{,}004$) (Табела 5). Резултати показују да предикторска варијабла о наставном искуству учитеља објашњава само 0,4% варијансе и указује на занемарљиву предиктивну моћ наставног искуства учитеља у њиховој мотивацији да више употребљавају иновативне наставне системе у свом раду.

Табела 6

Искуство у обављању учитељске професије и мотивација учитеља за употребу иновативних наставних система (ANOVA)

	Збир квадрата	*df*	*M*	*F*	*p*
Регресија	33,373	1	33,373	1,122	0,290
Остатак	8450,040	284	29,754		
Укупно:	8483,413	285			

Није утврђена статистички значајна разлика у резултатима осам група учитеља према искуству у обављању учитељске професије у односу на њихове процене о спремности за употребу иновативних наставних система: $F\ (1, 285) = 1{,}122$, $p = 0{,}290$ (Табела 6).

Табела 7

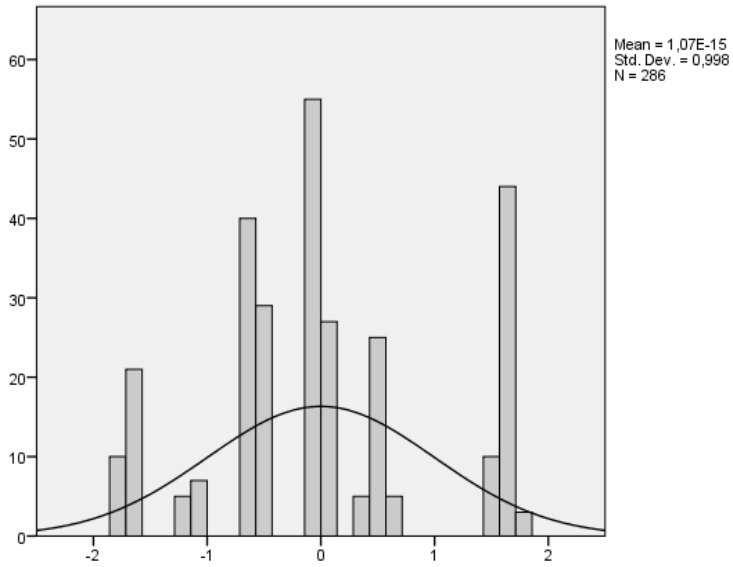
Искуство у обављању учитељске професије и мотивација учитеља за употребу иновативних наставних система (Residuals Statistics)

	Minimum	Maximum	*M*	*SD*	*N*
Предвиђена вредност	35,5575	36,7490	36,2098	0,34219	286
Остатак	-9,57877	9,44248	0,00000	5,44511	286
Стандардна предвиђена вредност	-1,906	1,576	0,000	1,000	286
Стандардни остатак	-1,756	1,731	0,000	0,998	286

На основу израчунате минималне и максималне вредности се уочава распон између наставног искуства учитеља и њихове спремности да употребљавају иновативне наставне системе, који показује да не постоји значајна разлика (Табела 7).

Графикон 1

Искуство у обављању учитељске професије и мотивација учитеља за употребу иновативних наставних система (Charts)



На основу структурних ступаца предвиђене и очекиване вредности, уочава да не постоји значајна разлика у спремности учитеља да више употребљавају иновативне наставне системе у настави у млађим разредима основне школе према њиховом искуству у обављању учитељске професије (Графикон 1).

Закључци и расправе

На основу критичких анализа изнетих у теоријском приступу проблему истраживања се закључује да иновативни наставни системи значајно доприносе ефектима наставе и учења и учешћа ученика млађег школског узраста у настави. Показали су и да су учитељи недовољно обучени да употребљавају иновативне наставне системе (Everatt et al., 2026; Fletcher et al.,

2025; Naji et al., 2025). За разлику од развијених држава Европе и света, у Републици Србији наставни системи нису ни системски прописани као обавезни (Milenović i Botić, 2023; Vasilijević i sar., 2024). Све то представља реметилачке факторе који утичу на мотивацију учитеља да више употребљавају иновативне наставне системе у свом раду.

Резултати су показали и да је настава планирана, реализована и вреднована према иновативним наставним системима темељеним на иновативним врстама наставе (Milenović i Botić, 2023) ефектнија и да доприноси бољем учењу ученика, посебно њиховом већем укључивању у реализацији наставе. Настава према иновативним наставним системима доприноси да ученици стичу темељна знања која за њих имају вредности и изван учионице и служе им у даљем учењу и решавању свакодневних животних проблема. Најчешћи фактори од којих зависи у којој ће мери учитељи употребљавати иновативне наставне системе су њихова професионална обученост – компетентност (Milenović i Botić, 2023; Milenović i sar., 2023; Vasilijević i sar., 2024), њихова спремност да употребљавају иновативне наставне системе и посебно њихова мотивација да буду иновативнији у раду (Watanabe & McNamara, 2023). Све то је у сагласју овог истраживања у коме су утврђене углавном усаглашене процене учитеља, осим у погледу њиховог академског образовања.

У емпиријском делу истраживања је најпре утврђено да подручје школе не утиче значајно на процене учитеља које се односе на њихову спремност да употребљавају иновативне наставне системе у млађим разредима основне школе. Иако је, с једне стране, можда било релевантније да је утврђена разлика, с обзиром на чињеницу да су основне школе градског типа опремљеније, па је и било очекивано да се у њима више употребљавају иновативни наставни системи него ли у школама приградског типа и у сеоском подручју, углавном усаглашене процене учитеља треба разумети с друге стране, полазећи од чињенице да се иновативни наставни системи у школама у Републици Србији углавном не употребљавају. У неким истраживањима се наводи и да се настава у школама које се налазе у сеоском подручју све мање разликује од наставе у школама градског типа. То се у почетку односило на иновативни инклузивни наставни систем (Stamatović i Maksimović, 2023). Новија истраживања показују да има случајева употребе иновативних наставних система у школама сеоског подручја, што се нарочито односи на иновативни интегративни наставни систем (Vasilijević i sar., 2024).

Једина значајна разлика у проценама учитеља о њиховој мотивацији да више употребљавају иновативне наставне системе у млађим разредима

основне школе утврђена је у зависности од академског образовања учитеља (ОАС или МАС). На основу израчунатих средњих вредности, виши ниво мотивације показали су учитељи са завршеним мастер академским студијама. С обзиром на разлику у годинама студија од два семестра (једна академска година), на први поглед се може сматрати да нема значајније временске разлике која би допринела квалитетнијем образовању будућих учитеља. Последњих година се мастер академске студије разредне наставе на свим факултетима за образовање учитеља конципирају на начин да се иновативно приступа настави. Отуда и нови наставни предмети у којима се изучавају садржаји о иновативним приступима настави у млађим разредима основне школе. Примера ради, на студијском програму МАС за образовање учитеља на Педагошком факултету у Ужицу, у првом изборном блоку предвиђени су наставни предмети који се односе на савремене токове у свим методикама наставе које се односе на наставне предмете у млађим разредима основне школе. И у другом изборном блоку се ради о наставним предметима који се односе на иновативне садржаје из појединих наставних области у млађим разредима основне школе. Зато су и овакви резултати разумљиви и осликавају стварно стање професионалне обучености и компетентности учитеља за употребу иновативних наставних система.

С обзиром на бројна истраживања која су у прошлости показала да су учитељи с краћим радним стажем у настави пробитачнији и спремнији да се више залажу у раду, да успеју у обављању професије, па самим тим и да се више професионално усавршавају (Milenović i Botić, 2023; Milenović i sar., 2023), занимљивим се чинило да се према искуству у обављању учитељске професије учитељи сврстају у више група од уобичајене четири групе учитеља са размаком од по 10 година радног искуства. Зато су учитељи обухваћени овим истраживањем сврстани у осам група, са по пет година радног искуства у размацима. Из наведеног разлога су и категорије учитеља унутар варијабле о наставном искуству узете као критеријумски фактори, како би се утврдили прецизнији резултати. Без обзира на то, и у погледу наставног искуства није утврђена значајна разлика у мотивисаности учитеља да више употребљавају иновативне наставне системе у млађим разредима основне школе, што је у сагласју са многим истраживањима поменутим у овом раду.

На основу резултата истраживања, неопходно је да се укаже на педагошке импликације. Очекује се да факултети за образовање учитеља осавремењују студијске програме наставним предметима и садржајима о иновативним наставним системима. Неопходно је и стручно усавршавање учи-

теља за оснаживање њихових компетенција за употребу иновативних наставних система. Потребна је и системска подршка, како би иновативни наставни системи били основа разредне наставе прописани као обавезни. Поред системских промена, очекује се и допринос руководства основних школа. Од истраживача се очекује да новим истраживањима допринесу целовитијем сагледавању и научном проучавању овог проблема.

Литература

Bikić, S. (2025). Stavovi učitelja o integrativnoj nastavi na temelju vizuelnih umetnosti kao preduslov razvoja kompetencija učenika za XXI vek [Teachers' attitudes toward integrated teaching based on visual arts as a prerequisite for the development of student competencies for the 21st century]. *Norma, 15*(2), 121–136. https://doi.org/10.5937/norma30-52809

Bjekić, D., Stojković, M. i Zlatić, L. (2025). Motivisanost za komunikaciju studenata – budućih prosvetnih radnika [Student–teachers' communication motivation]. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice, 28*(27), 7–34. https://doi.org/10.5937/ZRPFU2527007B

Brinia, V. & Sarantopoulou, V. -N. (2019). The Introduction of the Flexible Zone Programs in the Literacy Learning among Primary School Children in Innovative Learning Environments versus Traditional Classrooms. *Education Sciences, 9*(1), 1–18. https://doi.org/10.3390/educsci9020109

Vasilijević, D., Alavanja, B. i Milenović, H. Ž. (2024). (Inovativni) modeli nastave u obuhvatu doktorskih disertacija fakulteta za obrazovanje učitelja [(Innovative) teaching models in doctoral dissertations at the faculty of teacher education in the Republic of Serbia]. *DHS – Društvene i humanističke studije, 9*(1), 699–722. https://doi.org/10.51558/2490-3647.2024.9.1.699

Vasilijević, D. i Stepić, G. (2016). Timska nastava – mogućnosti i izazovi [Team Teaching – Opportunities and Challenges]. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice, 19*(18), 19–32.

Grenes, K. -E. (2025). *Šta je psihologija?* [What is psychology?]. Karpos.

Everatt, J., Fletcher, J., Ma, T., & Bala Subramaniam, YD. (2026). Literacy Learning among Primary School Children in Innovative Learning Environments versus Traditional Classrooms. *Educational Review, 78*(3), 297–314. https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2485451

Luković, S. i Zlatić, L. (2018). Afektivna vezanost u kontekstu kognitivnog razvoja: – pedagoške implikacije [Affective attachment in the contest of cognitive development – pedagogical implications]. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice, 21*(20), 89–98.

Milenović, Ž. (2021). *Elementarna didaktika* [Elementary didactics]. Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici, Učiteljski fakultet.

Milenović, H. Ž. i Botić, M. (2023). Inovativni nastavni sistemi u nastavi o prirodi i društvu na nivou inicijalnog obrazovanja [Innovative teaching systems in teaching

about nature and society at the level of initial education]. *DHS – Društvene i humanističke studije, 8*(1), 453–476. https://doi.org/10.51558/2490-3647.2023.8.1.453

Milenović, Ž. i Botić, M. (2021). Najčešći remetilački faktori nastave na daljinu u mlađim razredima osnovne škole u uslovima globalne pandemije Kovid 19 [The most common factors disrupting remote learning in the lower grades of primary school during the global COVID-19 pandemic]. *Godišnjak za pedagogiju, 6*(1), 7–21. https://doi.org/10.46630/gped.1.2021.1

Milenović, H. Ž., Vasilijević, D. i Botić, M. (2023). Digitalne kopmpetencije učitelja za primenu e-udžbenika u nastavi o prirodi i društvu [Digital literacy of teachers for using electronic textbooks in the teaching class of nature and society]. *Research in Pedagogy, 13*(1), 53–66. https://doi.org/10.5937/istrped2301053m

Naji, H. F., Kullu, P., & Amrahov, SE. (2024). An Augmented Reality-Based System with Sound Effects for Teaching English in Primary School. *Education and Information Technologies*, *29*(10), 12023–12045. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12350-y

Stamatović, J. i Maksimović, J. (2023). Škole u seoskoj sredini i inkluzivno obrazovanje – stanje i mogućnosti [Schools in rural areas and inclusive education – current condition and possibilities]. *Sociološki pregled, 57*(2), 638–664. https://doi.org/10.5937/socpreg57-42786

Fletcher, J. F., Everatt, J., Chang, G., & Subramaniam, Y. (2025). Teacher collaboration and innovative learning spaces in New Zealand. *Teachers and Teaching*, *31*(2), 297–312. https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2401062

Watanabe, M. & McNamara, D. (2023). The Motivational Utility of Knowledge: Examining Fundamental Needs in the Context of Houselessness Knowledge. *Grantee Submission*, Knowledge, *3*(4), 642–661. https://doi.org/10.3390/knowledge3040040

***Студијски програм МАС – Мастер учитељ Педагошког факултета у Ужицу, 2019.*

Hadži Živorad Milenović
University of Priština, Kosovska Mitrovica, Faculty of Teacher Education

TEACHERS' MOTIVATION FOR USING INNOVATIVE TEACHING SYSTEMS

The research problem is the motivation of teachers for the use of innovative teaching systems in classroom instruction. The aim of the research is to theoretically study innovative teaching systems and to investigate teachers' motivation for their use in teaching. The research proceeded from the general assumption that innovative teaching systems significantly contribute to instructional outcomes in the lower grades of primary school, yet are underutilized by teachers. The study was conducted in February and March 2026 on a sample of 286 teachers from the Mačva District, using the combined Skaler–MU-UINS instrument. It has been established that innovative teaching systems form the basis of instruction in developed countries across Europe and the world; that such systems are generally not utilized in Serbian classrooms, nor are they mandated by the system; that teachers lack sufficient training in the use of innovative teaching systems; and that teachers vary in their motivation to employ these systems – with their motivation being unaffected by the school's location or their own teaching experience, yet significantly influenced by their level of education, whereby teachers holding a bachelor's degree (basic academic studies) demonstrate higher motivation than those with a master's degree. The research results are presented in the form of conclusions, accompanied by pedagogical implications that highlight the need for: teacher education faculties to modernize study programs by incorporating subjects and content regarding innovative teaching systems; professional development to strengthen teachers' competencies in using such systems; systemic support for and the mandatory use of innovative teaching systems in primary classroom instruction; and the conduct of further experimental and empirical research on this issue.

KEYWORDS: *teacher motivation*, *teaching innovations*, *teacher innovativeness*, *innovative teaching systems*, *student participation in instruction.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.479M
УДК 37.011.3-051:159.923
Прегледни научни чланак
стр. 479–496

Перцепције наставника о карактеристикама рефлексивног практичара: квалитативно истраживање

Татјана Михајловић*
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Маргарета Скопљак*
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Немања Вукановић*
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

АПСТРАКТ: У условима сталних промјена у васпитању и образовању, рефлексивна пракса наставника препознаје се као кључни фактор унапређења квалитета наставе и професионалног развоја. Стога, предмет овог рада јесу карактеристике рефлексивног практичара сагледане из перспективе наставника основних и средњих школа. Циљ истраживања био је да се утврде кључна подручја, категорије и димензије које наставници препознају као конститутивне за профил рефлексивног практичара. Примијењено је квалитативно истраживање, а подаци су прикупљени методом фокус група. Узорак је чинило 26 наставника: 10 наставника разредне наставе, 10 наставника предметне наставе и 6 наставника средњих школа. Резултати показују да наставници карактеристике рефлексивног практичара препознају кроз три кључна подручја: личне карактеристике (отвореност, самокритичност, емпатија, алтруизам, флексибилност), професионалне компетенције (педагошко-психолошка знања/вјештине, ужестручна знања, комуникационе вјештине, аналитичке способности) и вриједносне оријентације (одсуство предрасуда, вјера у дијете, спремност на учење, фокус на ученике). Закључује се да наставници концепт рефлексивног практичара доживљавају холистички, интегришући личну, професионалну и аксиолошку димензију наставничке улоге. Налази указују на потребу да се програми иницијалног образовања и професионалног развоја наставника системски усмјере ка подстицању рефлексивне праксе.

* tatjana.mihajlovic@ff.unibl.org, https://orcid.org/0009-0002-6554-6824
* margareta.skopljak@ff.unibl.org, https://orcid.org/0009-0000-1071-8452
* nemanja.vukanovic@ff.unibl.org, https://orcid.org/0009-0008-3219-976X

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: *рефлексивна пракса, карактеристике рефлексивног практичара, професионални развој, квалитативно истраживање.*

Увод

Рефлексивна пракса представља интегративни процес који повезује теорију и наставну праксу; успоставља дијалог између објективног и нормативног теоријског знања са једне стране, те контекстуалног и субјективног практичног искуства са друге (Šagud, 2006; Šagud, 2011), као и холистички приступ професионалном развоју наставника (Vukanović et al., 2025). Иако савремени теоријски налази указују на то да појам рефлексивне праксе још увијек није у потпуности концептуализован (Mihajlović i sar., 2025), она се у литератури препознаје као креативан и комплексан облик учења који наставнику омогућава развој самосвијести о властитом раду (Šagud, 2006) и важан предуслов наставничке аутономије (Vukanović i sar., 2025). Тиме се директно доприноси професионалном развоју и личном расту наставника (Osterman & Kottkamp, 2004), што подразумијева да они свјесно преиспитују своја увјерења о настави и учењу, критички их анализирају и континуирано унапређују (Farrell, 2026). Будући да је ријеч о динамичном и цикличном процесу, рефлексија подстиче развој критичког мишљења и доношење одлука заснованих на искуству (Baporikar, 2020; Mohamed et al., 2022; Wilson et al., 2022). Савремена истраживања указују на то да је оваква пракса кључни механизам за прилагођавање наставника новим контекстима и професионално напредовање у условима промјена (Li, 2025), те подстицање даљег учења и развоја педагошких вјештина (Friedland, 2015; Harvey & Vlachopoulos, 2020; Zwozdiak-Myers, 2018). Управо оваква развојна усмјереност наглашава значај структурисане рефлексије као алата за напредак наставника, чији се фокус постепено помјера са непосредних практичних изазова на сложенија релациона и етичка питања (Diseth, 2025).

Концепт рефлексивне праксе утемељен је у радовима Џона Дјуија (John Dewey) и Доналда Шона (Donald Schön). Дјуи (Dewey, 1933) рефлексивно мишљење одређује као активно и критичко преиспитивање властитих увјерења и поступака, при чему наставник промишља о личним, академским и друштвено-политичким посљедицама свог рада. Овај процес не обухвата само методе, већ и несвјесне поступке који обликују атмосферу у одјељењу. Шон (Schön, 1983) овај концепт контекстуализује унутар непосредне наставне праксе, помажући наставницима да уоче диспаритет између прокламованог и стварног дјеловања. Разликује двије кључне форме: рефлексију у акцији (*reflection-in-action*), која омогућава тренутно прилагођа-

вање поступака, и рефлексију о акцији (*reflection-on-action*), усмјерену на накнадно разумијевање и планирање (Schön, 1983). Надаље, Брукфилд (Brookfield, 1995, 2015) употпуњује овај концепт наглашавајући потребу сагледавања сопствене праксе кроз четири различите перспективе: личну аутобиографију, перспективу ученика, искуства колега, те релевантну теоријску литературу. Док претходни аутори примарно дефинишу природу рефлексије, Колб (Kolb, 1984) структурише њен процесни карактер кроз модел искуственог учења који се састоји од четири фазе: конкретно искуство, рефлексивно посматрање, апстрактна концептуализација и активно експериментисање. Као директну модификацију овог модела, Гибс (Gibbs, 1988) развија систематичнији рефлексивни циклус који уводи циљана подстицајна питања за дубљу личну анализу кроз све фазе наставног процеса. У контексту развоја рефлексивне праксе и Визек Видовић (2011) развија специфичан модел који кроз своје фазе обухвата: описивање, критичко промишљање, анализу, евалуацију и синтезу.

Рефлексија у настави представља кључни механизам професионалног развоја наставника, при чему различити теоријски модели наглашавају специфичне функције тог процеса. Тако Брукфилдов приступ има критичко-еманципаторску функцију, Колбов модел истиче педагошко-дидактичку, Гибсов афективно-рефлексивну, док модел Визек Видовић наглашава интегративно-развојну улогу (Kalmar, 2025).

Анализом ових приступа могу се издвојити њихове заједничке карактеристике: сви полазе од личног искуства као основе учења, наглашавају циклично мишљење и континуирану саморефлексију, те наставнику омогућавају праћење, вредновање и прилагођавање професионалног дјеловања.

Са друге стране, модели се разликују у свом примарном фокусу. Колб рефлексију усмјерава на когнитивни аспект и повезивање теорије са праксом, Гибс акцентује емоционалну димензију путем структурисаних водећих питања, Брукфилд проблематизује друштвено-критичку димензију и преиспитивање устаљених претпоставки, док Визек-Видовић интегрише ове приступе ради стварања новог професионалног знања. Иако различити, ови модели нису супротстављени, већ комплементарни, јер синергијски обухватају све кључне аспекте педагошке праксе. Стога наставник као рефлексивни практичар није само организатор наставе, већ професионалац који систематски анализира властити рад, уочава слабости и развија стратегије за њихово превазилажење. На тај начин континуирано унапређује своје вјештине и укупан квалитет васпитно-образовног процеса (Bilač, 2015; Kalmar, 2025; Ristić i Zlatković, 2023).

Рефлексивна пракса омогућава наставнику да преиспита властита увјерења, предрасуде и ставове, чиме развија критичку свијест и демократски приступ образовању (Brookfield, 1995). Она постаје спона између осјећања, мишљења и дјеловања, односно између онога што практичар тренутно ради и онога што може унаприједити у раду (Ghaye, 2010). Улога наставника у овом контексту заснива се на повезивању теоријске мисли и практичног дјеловања, на учењу као динамичном процесу у коме нова сазнања преобликују претходна, те на равноправном уважавању аналитичког и интуитивног спознавања (Radulović, 2011). Стога је овакав приступ кључан за унапређење наставног процеса – истовремено се учи, истражује и мијења властита пракса (Maksimović, 2011; McMahon, 1999). На основу тога, може се закључити да је наставник као рефлексивни практичар усмјерен на цјеложивотно професионално учење, будући да његов развој никада није завршен (Zeichner, 1993). Овај професионални развој је сложен, динамичан и вишедимензионалан процес који траје током цјелокупне каријере наставника и обликује се у перманентној интеракцији појединца и професионалног окружења (Coldron & Smith, 1999).

У педагошкој литератури посебна пажња посвећена је концепту наставника као рефлексивног практичара. Према Шагуд (Šagud, 2006), кључна карактеристика рефлексивног наставника јесте способност промишљања о властитим поступцима. То подразумијева напредовање на метакогнитивном нивоу захваљујући континуираној анализи сопственог васпитно-образовног дјеловања, учења и поучавања. Хејз (Hayes, 2011) истиче да рефлексивни наставници успјешно интегришу теорију, практично искуство и професионални развој, прилагођавајући своју наставну филозофију актуелним стандардима. Рефлексивни наставници критички промишљају о властитом идентитету и позицији, отворени су за промјене и континуирано вреднују сопствену ефикасност на основу повратних информација. У том контексту, Зајхнер и Листон (Zeichner & Liston, 2014) издвајају пет кључних карактеристика рефлексивног наставника: активно анализира и рјешава дилеме у учионици; критички преиспитује властите претпоставке и вриједности; узима у обзир шири институционални и културни контекст; активно учествује у обликовању наставног плана и програма, преузима одговорност за властити професионални развој.

Радуловић (2007) дефинише наставника рефлексивног практичара кроз три комплементарне групе компетенција: 1) однос према ученицима: одликују га емпатија, активно слушање, отвореност за повратне информације, мотивација, пружање аутономије и изградња сарадничке атмосфере;

2) професионални развој: обухвата тежњу ка цјеложивотном усавршавању и способност интердисциплинарног повезивања садржаја, и 3) специфичан начин мишљења и дјеловања: огледа се у јединственом споју теорије и праксе, континуираном унапређивању наставе кроз епистемолошку спиралу сазнања, као и интеграцији рационалног и интуитивног у наставни процес. Беара и сарадници (Beara i sar., 2019) додатно операционализују овај концепт. Према њиховим наводима, рефлексивни наставник систематски прати свој рад у односу на дидактичке, педагошке и психолошке принципе, те израђује лични портфолио професионалног развоја који обухвата његове вриједности, увјерења и методе рада. Такође, он самостално иницира различите облике стручног усавршавања, примјењује иновације у настави, те их критички вреднује како из личне, тако и из перспективе колега и ученика.

Савремени аутори стављају нагласак на саму праксу рефлексије. Хач (Hatch, 2026) дисциплину рефлексије сматра једном од централних одредница наставника као рефлексивног практичара. Он истиче да управо она омогућава правовремено уочавање слабости у настави, прилагођавање методичких поступака и свјесно бирање корака усмјерених на унапређење наставне праксе.

Слично томе, Карнијели-Милер (Karnieli-Miller, 2020) наглашава да се обиљежја рефлексивног наставника првенствено односе на освјешћивање и јачање властитих вриједности, ставова, мисли и емоција, као и на критичко преиспитивање претпоставки на којима се темељи његова цјелокупна педагошка пракса.

Лариве и Купер (Larrivee & Cooper, 2006) указују на јасне разлике у понашању рефлексивних и нерефлексивних наставника. Нерефлексивни наставници у критичним ситуацијама углавном занемарују контекст и односе у којима је проблем настао; реагују импулсивно, узроке проблема приписују искључиво понашању ученика и често нису у могућности да контролишу дешавања у учионици.

Насупрот томе, рефлексивни наставници посвећују више времена анализи сопственог понашања, односа са ученицима, као и дубљим околностима, узроцима и посљедицама догађаја у учионици.

Новија истраживања такође наглашавају да рефлексивни наставници морају развијати свијест о вјештинама 21. вијека и прилагођавати педагошку праксу сталним промјенама у васпитно-образовним захтјевима. При томе, рефлексија представља кључни алат за преиспитивање ефикасности наставних стратегија и усклађивање наставног плана и програма са новим

друштвеним и научним тенденцијама (Kolajo, 2025; Thobela, 2025). Као фундаментална компонента образовања, рефлексија промовише самосвијест, прилагодљивост и професионални развој наставника (Diseth, 2025).

Савремена литература истовремено акцентује потребу за моделима професионалног развоја који интегришу структурисане прилике за рефлексивно истраживање, колаборативно учење и аутономију у доношењу одлука (Qi & Derakhshan, 2026). Такође, намјерно постављање питања и рефлексивни дијалог значајно доприносе развоју самосталности наставника у доношењу одлука, воде квалитетнијем професионалном развоју (Derrington et al., 2026).

Теоријска анализа указује на то да се наставник рефлексивни практичар профилише као аутономан и самосвјестан професионалац, чији развој карактерише континуирана интеракција између научног знања, личних увјерења и непосредног искуства из учионице. Његов идентитет одређују развијене дидактичко-педагошке компетенције, емпатичан однос према ученицима, те спремност на цјеложивотно усавршавање кроз интеграцију когнитивних, емоционалних и критичких димензија наставе.

Систематским преиспитивањем сопствених вриједности, увођењем иновација и вредновањем праксе из више перспектива, овај тип наставника успјешно превазилази диспаритет између прокламоване теорије и стварног дјеловања у динамичном васпитно-образовном контексту.

Рефлексивни наставник проблеме и изазове не посматра као препреке, већ као покретаче проактивних промјена, унапређења васпитно-образовног процеса и личног професионалног развоја (Attard, 2016; Ferraro, 2000; Harnett, 2012; Larrivee & Cooper, 2006; Vizek Vidović, 2011).

Методологија рада

Предмет овог рада фокусиран је на карактеристике рефлексивног практичара сагледане из специфичне перспективе наставника запослених у основним и средњим школама.

Основни циљ истраживања био је да се индуктивно утврде и дефинишу кључна подручја, припадајуће категорије и димензије које сами наставници препознају као конститутивне и есенцијалне за изградњу профила рефлексивног практичара у савременом васпитно-образовном контексту.

У погледу методолошког приступа, у раду је примијењено квалитативно истраживање, које омогућава дубље и контекстуализовано разумијевање субјективних значења и перцепција које испитаници приписују феномену рефлексивне праксе. Подаци су прикупљени примјеном методе фокус група, чиме је подстакнута динамична групна интеракција и размјена искустава међу учесницима, што је учесницима омогућило да кроз међусобни дијалог прецизније артикулишу и продубе властита запажања о карактеристикама рефлексивног практичара. Истраживачки узорак био је пригодан и чинило га је укупно 26 наставника. Овакав одабир узорка у складу је са природом квалитативног истраживања, у којем циљ није статистичка репрезентативност, већ дубинско разумијевање феномена кроз искуства учесника који посједују релевантан професионални контекст. Са циљем обезбјеђивања хетерогености искустава из различитих нивоа школског система, узорак је структурисан кроз три подгрупе: 10 наставника разредне наставе (двије фокус групе), 10 наставника предметне наставе из основних школа (двије фокус групе) и 6 наставника из средњих школа (једна фокус група). Током провођења фокус група, одговоре учесника биљежио је записничар, који је водио детаљне биљешке о току разговора и кључним исказима учесника. Истраживање је спроведено у складу са етичким начелима и сви учесници су претходно упознати са циљевима истраживања. Учествовање је било добровољно и осигурана им је анонимност и повјерљивост података. Прикупљени квалитативни материјал је након транскрибовања подвргнут тематској анализи, при чему је садржај изјава наставника најприје кодиран, а затим груписан у шире категорије и подручја на основу сличности значења и контекста у којем су исказане.

Резултати овог поступка операционализовани су кроз јасно дефинисана подручја, категорије и димензије, уз пратеће индикативне изјаве наставника. На тај начин је омогућено да се апстрактнији теоријски конструкти повежу са конкретним искуственим исказима испитаника.

Интерпретација и дискусија

Резултати квалитативног истраживања јасно показују да наставници концепт рефлексивног практичара доживљавају као холистички феномен, у којем се преплићу лична, професионална и аксиолошка (вриједносна) димензија наставничке улоге. Овакав интегрисани поглед у потпуности је у складу са другим теоријским поставкама које рефлексивну праксу не дефинишу само као уску техничку вјештину већ и као комплексан и креативан

облик учења који води развоју цјелокупне самосвијести о сопственом раду (Šagud, 2006).

У оквиру *Табеле 1* представљено је кодно стабло о карактеристикама рефлексивног практичара. Кодно стабло обухвата три подручја: личне карактеристике, професионалне компетенције и вриједносне оријентације. У оквиру личних карактеристика издвојиле су се категорије – отвореност, самокритичност, емпатија, алтруизам и флексибилност.

Професионалне компетенције обухватају категорије – педагошко-психолошко знање, ужестручна знања, комуникационе вјештине и аналитичке способности. Вриједносне оријентације садрже категорије – осуство предрасуда, вјера у дијете, спремност на учење и фокус на ученике. У оквиру сваког подручја, поред категорија, приказане су припадајуће димензије са примјерима исказа испитаника.

Табела 1
Кодно стабло: Карактеристике рефлексивног практичара

Подручје	Категорија	Димензије	Операционализација
Личне карактеристике	Отвореност	– За критику – За нове идеје – За промјене – За различита мишљења	*Човјек не треба бити затворен за другачија мишљења. Отвореност за нове идеје је важно.*
	Самокритичност	– Признавање грешака – Преиспитивање – Спремност на промјену	*Требамо имати и дозу самокритичности да бисмо себе мијењали.*
	Емпатија	– Разумијевање ученика – Препознавање потреба – Прилагођавање	*Емпатија – схватити у којој ситуацији се ученик налази.*
	Алтруизам	– Жеља да помогне – Дијељење знања – Подршка колегама	*Алтруиста... Неко ко нема осјећаја другоме да помогне не може бити рефлексивни практичар.*
	Флексибилност	– Прилагодљивост – Еластичност мишљења – Креативност	*Флексибилност, смиреност... равноправан однос.*

Подручје	Категорија	Димензије	Операционализација
Професионалне компетенције	Педагошко-психолошка знања	– Разумијевање развоја дјетета – Приступ различитим ученицима – Рјешавање конфликтних ситуација	*Педагошко-психолошка оспособљеност ми недостаје. Требало би нас наставнике оснажити на пољу васпитног рада.*
	Ужестручна знања	– Познавање предмета – Знања из дидактике – Методичке компетенције	*Тешко могу било шта примијенити са факултета у школи.*
	Комуникационе вјештине	– Вербална вјештина – Активно слушање – Дијалог са различитим актерима	*Изузетна креативност, вербална вјештина...*
	Аналитичке способности	– Процјена и вредновање – Интерпретација података – Критичко мишљење	*Радимо квантитативну и квалитативну анализу...*
Вриједносне оријентације	Без предрасуда	– Правичност – Непристраност – Једнакост	*Треба искључити предрасуде.*
	Вјера у дијете	– Позитивна очекивања – Подршка развоју – Фокус на потенцијале	*Да би наставник био добар рефлексивни практичар, треба имати вјеру у дијете.*
	Спремност на учење	– Континуирани развој – Прихватање нових идеја – Учење од других	*Човјек учи док је жив и битно је да човјек. Треба бити спреман да учи.*
	Фокус на ученике	– Дијете у центру – Њихове потребе – Њихов развој	*Дијете није дошло због нас у школу, него због себе.*

Прво кључно подручје које наставници издвајају обухвата *личне карактеристике*, унутар којих се генеришу категорије: отвореност, самокритичност, емпатија, алтруизам и флексибилност. Издвајање *отворености* (за критику, нове идеје и промјене) и *самокритичности* директно се надовезује на утемељивачке радове Џона Дјуија (Dewey, 1933), који рефлексивно мишљење одређује управо као активно и критичко преиспитивање сопствених увјерења и поступака. Изјава наставника да је потребно имати „дозу самокритичности да бисмо себе мијењали" рефлектује теоријске ставове Карниели-Милерове (Karnieli-Miller, 2020), према којој се обиљежја рефлексивног наставника првенствено односе на освјешћивање и критичко преиспитивање претпоставки на којима почива педагошка пракса. Категорије *емпатије* („схватити у којој ситуацији се ученик налази") и *флексибилности* („равноправан однос") свједоче о високој свијести наставника о релационој природи њиховог позива. Ови налази потврђују класификацију Радуловићеве (Radulović, 2007), која прву групу компетенција рефлексивног практичара везује управо за однос према ученицима кроз емпатију, активно слушање и изградњу сарадничке атмосфере. Истовремено, начин на који наставници повезују отвореност за различита мишљења и спремност на промјену упућује на Шонову (Schön, 1983) дистинкцију између рефлексије у акцији и рефлексије о акцији. Особина флексибилности коју испитаници издвајају практично омогућава ону врсту тренутног прилагођавања поступцима на које Шон указује, док самокритичност, као накнадно преиспитивање властитог дјеловања, кореспондира с рефлексијом о акцији. Насупрот нерефлексивним наставницима који реагују импулсивно и игноришу контекст, испитани наставници кроз наглашавање флексибилности и емпатије показују карактеристике рефлексивних професионалаца који анализирају узроке и посљедице догађаја у учионици (Larrivee & Cooper, 2006). Овакав налаз је такође у складу са Зајхнеровим и Листоновим (Zeichner & Liston, 2014) одређењем рефлексивног наставника као оног који активно анализира и рјешава дилеме у учионици и критички преиспитује властите претпоставке и вриједности, чему лична отвореност и самокритичност испитаних наставника представљају неопходан психолошки предуслов.

Друго дефинисано подручје односи се на *професионалне компетенције*, гдје наставници препознају педагошко-психолошка знања, ужестручна знања, комуникационе вјештине и аналитичке способности. Уочен је несклад између теоријских очекивања и реалности у пракси, што се уочава у изјавама наставника да им „педагошко-психолошка оспособљеност недостаје", те да „тешко могу било шта примијенити са факултета у школи". Овај јаз између прокламованог (академског) знања и стварног дјеловања у учиони-

ци представља централни проблем који је истраживао Доналд Шон (Schön, 1983) кроз концепте *рефлексије у акцији* и *рефлексије о акцији*. Изјаве наставника сугеришу да иницијално образовање често има недостатке практичне примјењивости, што потврђује тезу да се стручно знање мора континуирано развијати кроз искуствено учење и циклично преиспитивање сопственог рада (Gibbs, 1988; Kolb, 1984; Vizek Vidović, 2011). Овај налаз посебно расвјетљава трећу групу компетенција коју издваја Радуловић (2007) – специфичан начин мишљења и дјеловања рефлексивног практичара који се огледа управо у спајању теорије и праксе кроз кумулативни циклус сазнања. Искуство наставника да теоријско знање стечено на факултету тешко налази примјену у учионици упућује на то да тај кумулативни циклус, иако теоријски претпостављен, у пракси изискује додатну институционалну подршку да би се остварила. Са друге стране, издвајање *аналитичких способности* (квантитативне и квалитативне анализе) указује на то да наставници прихватају улогу истраживача сопствене праксе, што је кључна одредница унапређења наставног процеса и акционих истраживања уопште (Maksimović, 2011; McMahon, 1999). Овакво самопозиционирање наставника у улогу истраживача личног рада директно кореспондира с операционализацијом коју нуде Беара и сарадници (Beara et al., 2019), према којој рефлексивни наставник систематски прати свој рад у односу на дидактичке, педагошке и психолошке принципе и критички вреднује сопствену праксу из више перспектива. Комуникационе и вербалне вјештине се такође потврђују као базични алат за остваривање рефлексивног дијалога и вођење квалитетног професионалног развоја (Derrington et al., 2026; Ristić i Zlatković, 2023).

Треће подручје чине *вриједносне оријентације*, које обухватају дјеловање без предрасуда (правичност), вјеру у дијете, спремност на учење и фокус на ученике. Позиционирање дјетета у центар васпитно-образовног процеса („дијете није дошло због нас у школу, него због себе") и инсистирање на искључивању предрасуда рефлектује критичко-еманципаторску функцију рефлексивне праксе коју заговара Брукфилд (Brookfield, 1995, 2015). Према Брукфилду, рефлексија омогућава наставнику да развије критичку свијест и демократски приступ образовању, преиспитујући устаљене друштвене претпоставке и предрасуде. Овакво истицање вриједносне димензије истовремено је сагласно и са одређењем рефлексивног наставника према Карнијели-Милер (Karnieli-Miller, 2020), која његова обиљежја првенствено усмјерава ка освјешћивању и јачању властитих вриједности и ставова, што се у овом истраживању конкретизује кроз захтјев за одсуством предрасуда и непоколебљиву вјеру у дјететов потенцијал. Надаље, категорија *спремности на учење* („човјек учи док је жив") јасно имплицира да испитаници професио-

нални развој виде као динамичан, цјеложиботни процес, који се обликује у перманентној интеракцији појединца и окружења (Coldron & Smith, 1999; Zeichner, 1993). Оваква оријентација кореспондира са савременим налазима да рефлексија промовише самосвијест, прилагодљивост и професионалну аутономију у условима сталних друштвених и научних промјена (Diseth, 2025; Kolajo, 2025; Thobela, 2025).

Истовремено, спремност наставника да перманентно преиспитују сопствену праксу и усмјеравају пажњу на потребе ученика блиска је Хачовом (Hatch, 2026) одређењу дисциплине ре-флексије као централне одреднице рефлексивног практичара, која му омогућава да правовремено уочи слабости у раду и свјесно бира кораке усмјерене на унапређење наставне праксе.

Закључно, интерпретација резултата потврђује почетну тезу рада – наставници не раздвајају своје личне особине од професионалног знања и етичких вриједности, већ их уграђују у јединствен профил рефлексивног практичара. Овакво холистичко поимање директно кореспондира са Хејзовим (Hayes, 2011) одређењем рефлексивног наставника као оног који успјешно интегрише теорију, практично искуство и професионални развој, прилагођавајући своју наставну филозофију актуелним стандардима, али и са моделом Визек Видовић (2011), чија фаза синтезе подразумијева управо обједињавање описаних, критички промишљених и евалуираних искустава у ново, цјеловито професионално знање.

Налази евидентно указују на потребу за системским измјенама у програмима иницијалног образовања и континуираног професионалног развоја, како би се наставници на вријеме оснажили за дубљу и структурисанију рефлексивну праксу.

Закључак и педагошке импликације

Циљ истраживања био је да се утврде кључна подручја, категорије и димензије које наставници препознају као конститутивне за профил рефлексивног практичара.

Резултати квалитативне анализе спроведене методом фокус група на узорку од 26 наставника потврдили су да наставници концепт рефлексивног практичара посматрају холистички, тј. као интегрисани профил у коме се испреплићу лична, професионална и аксиолошка (вриједносна) димензија наставничке улоге.

У оквиру три издвојена подручја препознато је тринаест категорија које описују карактеристике наставника као рефлексивног практичара. Ли-

чне карактеристике обухватају отвореност, самокритичност, емпатију, алтруизам и флексибилност. Ове особине функционишу као психолошки предуслов рефлексивности, јер без спремности на преиспитивање сопствених увјерења и отворености за различите перспективе, формалне компетенције се не могу у потпуности остварити у пракси.

Друго подручје су професионалне компетенције, које укључују педагошко-психолошка знања, ужестручна знања, комуникационе вјештине и аналитичке способности. Показало се да наставници јасно препознају јаз између академског знања стеченог на факултетима и могућности његове примјене у пракси, те тако аналитичке способности сматрају нужним предусловом за систематско праћење властитог рада.

У оквиру вриједносних оријентација идентификоване су сљедеће категорије: дјеловање без предрасуда, вјера у дијете, спремност на учење и фокус на ученике.

Резултати указују на то да су усмјереност на ученика као централну вриједност васпитно-образовног процеса и прихватање учења као цјеложивотног процеса најизраженији показатељи вриједносне утемељености рефлексивности.

Налази овог истраживања упућују на значајне педагошке импликације за иницијално образовање наставника, континуирани професионални развој и институционалну подршку рефлексивној пракси.

Прије свега, програми иницијалног образовања требало би да систематски интегришу рефлексивне активности, као што су професионални портфолији, рефлексивни дневници, вршњачке опсервације и менторски вођена педагошка пракса, како би се смањио јаз између теоријских знања и захтјева школске праксе.

Истовремено, потребно је да програми стручног усавршавања, поред развоја професионалних компетенција, подстичу личну и вриједносну димензију рефлексивности кроз самоевалуацију, колаборативно учење и рефлексивни дијалог.

Налази такође указују на потребу да школе развијају културу која охрабрује критичко преиспитивање праксе, размјену искустава и професионалну сарадњу, препознајући рефлексивност као важан аспект квалитета наставног рада. Чињеница да наставници различитих нивоа школског система (основна и средња школа) дијеле слично разумијевање рефлексивне

праксе, указује на могућност успостављања заједничког оквира за професионално учење, сарадњу и размјену искустава.

Ограничења истраживања огледају се у пригодности узорка и у употреби једне квалитативне методе за прикупљање података. Будућа истраживања би могла обухватити и наставнике из других регија Републике Српске, комбинујући квалитативну и квантитативну истраживачку парадигму, те пратити рефлексивна увјерења наставника с обзиром на године радног стажа.

Ипак, упркос наведеним ограничењима, ово истраживање пружа значајан увид у начин на који наставници конструишу значење рефлексивне праксе, што представља важну основу за њено дубље разумијевање и полазиште за осмишљавање и унапређивање програма образовања и професионалног развоја наставника.

Литература

Baporikar, N. (2020). Reflective teaching and technology integration in management education. In *Handbook of research on diverse teaching strategies for the technology-rich classroom* (pp. 153–169). https://doi.org/10.4018/978-1-7998-5345-9.ch024

Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave [Reflective practice – the factor of influence on professional development, changing of educational practice and the quality of teaching]. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, *156*(4), 447–460.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. JosseyBass Publishers.

Brookfield, S. (2015). So what exactly is critical about critical reflection? In J. Fook, V. Collington, F. Ross, G. Ruch, & L. West (Eds.), *Researching critical reflection* (pp. 11–22). Routledge.

Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of curriculum studies*, *31*(6), 711–726. https://doi.org/10.1080/002202799182954

Derrington, M. L., Saleh, A., & Murphy, M. (2026). Supporting Teacher Reflective Practice Through Instructional Supervision: A Qualitative Study. *Education Sciences*, *16*(5), 726. https://doi.org/10.3390/educsci16050726

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath.

Diseth, Å. (2025). Reflection notes as a tool for professional development of pre-service psychology teachers. *Reflective Practice*, *26*(6), 821–831. https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2504139

Farrell, T.S.C. (2026). Reflective Practice for Language Teachers. In *TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0873.pub2

Friedland E. (2015). Image theatre as reflective practice in teacher education. In Vettraino E., Linds W. (Eds.), *Playing in a house of mirrors: Applied theatre as reflective practice* (pp. 230–240). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-118-2_16

Ghaye, T. (2010). *Teaching and Learning through Reflective Practice: A Practical Guide for Positive Action*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203833322

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.

Harvey, M., & Vlachopoulos, P. (2020). What a difference a day makes: Reflection retreats as academic development in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, *44*(3), 378–392. https://doi.org/10.1080/0309877X.2018. 1541976

Hayes, D. (2011). *The Guided Reader to Teaching and Learning*. Routledge.

Hatch, E. (2026). Reflective Teaching. *Journal of General Music Education*, *39*(2), 43–46. https://doi.org/10.1177/27527646251357323

Kalmar, L. Š. (2025). The role of the teacher as a reflective practitioner. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, *16*(2), 35–46. https://doi.org/10.5937/gufv2502355K

Karnieli-Miller, O. (2020). Reflective practice in the teaching of communication skills. *Patient Education and Counseling*, *103*(10), 2166–2172. https://doi.org/10.1016/J. PEC.2020.06.021

Qi, J., & Derakhshan, A. (2026). Teacher Professionalism and Cognitive-Affective Factors: The Predictive Power of EFL Teachers' Continuing Professional Development in Their Agency and Reflective Teaching. *European Journal of Education*, *61*(1). https://doi.org/10.1111/ejed.70365

Kolajo, Y. (2025). Reflective Teaching in Higher Education: the "small shifts" that quietly change everything. *Advancing pedagogical excellence through reflective teaching practice and adaptation*, *26*(6), 832–847. https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2504143

Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Prentice Hall.

Larrivee, B., & Cooper, J. M. (2006). *An educator's guide to teacher reflection*. Wadsworth Publishing.

Li, H. (2025). Reflective practice for pre-service teachers' professional development. *SAGE Open*, *15*(3). https://doi.org/10.1177/21582440251363136

Maksimović, J. (2011). Akciona istraživanja i refleksivnost nastavnika [Action Research and Teachers' Reflectivity]. *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja za 2010. godinu*, 803–816.

McMahon, T. (1999). Is reflective practice synonymous with action research? *Educational action research*, *7*(1), 163–169. https://doi.org/10.1080/09650799900200080

Mihajlović, T., Skopljak, M. i Vukanović, N. (2025). Refleksija i autonomija nastavnika za kreativnost i alternativne pristupe u nastavi [Teacher reflection and autonomy for creativity and alternative approaches in teaching]. U I. Odža, M. Bulić, & I. Blažević (ur.), *Zbornik znanstvenih radova Međunarodne znanstvene konferencije 14. Dani osnovnih*

škola: Krug od znanosti do učionice (str. 183–201). Filozofski fakultet u Splitu; Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.

Mohamed, M., Rashid, R. A., & Alqaryouti, M. H. (2022). Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in Psychology*, 13, 1008234. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008234

Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning*. Corwin Press.

Radulović, L. (2007). Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu–kritički prikaz jednog istraživanja kao građenje obrazovnog programa [Research and development of education of teachers for reflexive praxis – critical review of a research as building up an educational programme]. *Pedagogija*, *62*(4), 136–151.

Radulović, L. R. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu [Teacher Education for Reflective Practice]*. Filozofski fakultet u Beogradu.

Ristić, M., & Zlatković, B. (2023). Communicative-counselling skills and abilities of teachers in their work with students. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, *14*(1), 21–34. https://doi.org/10.5937/gufv2301021R

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Thobela, M. T. (2025). *Skills development of Technical and Vocational Education and Training (TVET) students: A Letaba TVET College case study, Maake Campus* (Master's dissertation, University of the Free State). University of the Free State Repository. https://scholar.ufs.ac.za/items/990a0ab1-ca25-4774-a70e-a7e33f7f1a64

Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Visoka učiteljska škola u Petrinji.

Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj [Initial education and professional development of pre-school teachers]. *Pedagogijska istraživanja*, *8*(2), 259–267.

Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja [Teachers' professional development]. U V. Vizek Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori* (str. 39–95). Institut za društvena istraživanja.

Wilson, R. C., Crenshaw, J. T., & Yoder-Wise, P. S. (2022). Call to action: Prioritizing reflective practices for leadership success. *Nurse Leader*, *20*(3), 258–264. https://doi.org/10. 1016/j.mnl.2022.01.008

Vukanović, N., Skopljak, M., & Mihajlović, T. (2025). Factor structure of the teacher reflection scale for primary and secondary school teachers. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, *55*(3), 415–434. https://doi.org/10.5937/zrffp55-57984

Vukanović, N., Mihajlović, T. i Skopljak, M. (2025). Faktorska struktura skale autonomije nastavnika osnovnih škola [Factor structure of the teacher autonomy scale for primary school teacher]. *Pedagoška stvarnost*, *71*(1), 33–47. https://doi.org/10.19090/ps .2025.1.33-47

Zeichner, K.M. (1993) Connecting Genuine Teacher Development to the Struggle for Social Justice. *Journal of Education for Teaching*, *19*(1), 5–20. https://doi.org/10. 1080/0260747930190102

Zeichner, K., & Liston, D. (2014). *Reflective teaching: An introduction*. Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9780203771136

Zwozdiak-Myers, P. (2018). *The teacher's reflective practice handbook: Becoming an extended professional through capturing evidence-informed practice*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203118733

Tatjana Mihajlović
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy
Margareta Skopljak
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy
Nemanja Vukanović
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE CHARACTERISTICS OF A REFLECTIVE PRACTITIONER: A QUALITATIVE STUDY

In the context of constant changes in upbringing and education, reflective teaching practice is recognized as a key factor in improving the quality of instruction and professional development. Therefore, the subject of this paper is the characteristics of a reflective practitioner as viewed from the perspective of primary and secondary school teachers. The aim of the study was to identify the key domains, categories, and dimensions that teachers recognize as constitutive of the reflective practitioner profile. A qualitative research approach was applied, and data were collected using the focus group method. The sample consisted of 26 teachers: 10 primary class teachers, 10 subject teachers, and 6 secondary school teachers. The results show that teachers recognize the characteristics of a reflective practitioner through three key domains: personal characteristics (openness, self-criticism, empathy, altruism, flexibility), professional competencies (pedagogical-psychological knowledge/skills, subject-specific knowledge, communication skills, analytical abilities), and value orientations (absence of prejudice, belief in the child, willingness to learn, focus on students). It is concluded that teachers perceive the concept of the reflective practitioner holistically, integrating the personal, professional, and axiological dimensions of the teaching role. The findings point to the need for initial teacher education and professional development programmes to be systematically directed towards fostering reflective practice.

KEYWORDS: *reflective practice*, *characteristics of a reflective practitioner*, *professional development*, *qualitative research.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.497TM
УДК 37.011.3-051:159.942
Прегледни научни чланак
стр. 497–516

Наставничке емоције и пуна свесност: оквир за разумевање резилијентности наставника

Биљана Трифуновић Маринковић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Лидија Златић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Душан Ранђеловић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

АПСТРАКТ: Циљ овог истраживања представља испитивање психолошких ресурса који доприносе резилијентности наставника, односно утврђивање да ли и на који начин позитивне и негативне емоције наставника у учионици посредују у односу између пуне свесности у настави и резилијентности. Пригодни узорак је обухватио 307 просветних радника из Србије (205 жена и 102 мушкарца). У истраживању су примењене Скала резилијентности, Скала пуне свесности у настави, којом се процењују интраперсонална и интерперсонална свест, као и Упитник за процену емоција у учионици, којим се испитују позитивне и негативне емоције наставника. Резултати паралелне анализе медијације указују на значајан индиректан ефекат интраперсоналне и интерперсоналне пуне свесности у настави на резилијентност, посредством позитивних и негативних емоција наставника. Пажња и ментална присутност у садашњем тренутку, као и отворен и прихватајући приступ у интеракцијама са ученицима, повезани су са чешћим доживљавањем поноса, задовољства и среће, те ређим искуством забринутости, напетости и љутње, што доприноси већој способности прилагођавања професионалним изазовима, опоравку од неповољних искустава и очувању професионалне ефикасности наставника. Добијени налази указују на значај развоја програма професионалне подршке усмерених на јачање вештина пуне све-

[*] trifunovic@pfu.kg.ac.rs, https://orcid.org/0009-0009-5572-7868
[*] lzlatic@ptt.rs, https://orcid.org/0000-0002-7386-6492
[*] dusan.randjelovic@pfu.kg.ac.rs, https://orcid.org/0000-0001-8925-4231

сности и емоционалних компетенција наставника, са циљем унапређења њихове резилијентности, добробити и квалитета наставног процеса.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *интраперсонална свесност, интерперсонална свесност, позитивне емоције, негативне емоције, настава.*

Увод

Резилијентност представља један од актуелних и значајних предмета истраживања у савременој психологији, при чему се све чешће превазилази њено традиционално схватање као релативно стабилне индивидуалне особине. Резилијентност се одређује као динамичан, комплексан и мултидимензионалан развојни процес који настаје кроз међусобно деловање личних и контекстуалних ресурса, укључујући персоналне и професионалне односе и подршку, као и начине на које појединац когнитивно процењује и обрађује изазовне ситуације (Hascher et al., 2021). Резилијентност се, стога, огледа у способности позитивне адаптације и очувања или поновног успостављања адекватног функционисања упркос изложености тешкоћама, професионалним захтевима и стресу.

Главни индикатори резилијентности су: а) реалистички оптимизам, флексибилност (Mandić, 2023); б) прихватање непроменљивог; в) оријентација ка решавању проблема, способност да се делује самостално и независно; г) резилијентне особе имају развијене социоемоционалне компетенције, поседују већу самосвест и емоционалну регулацију, испољавају мање негативних реакција на стрес (Agyapong et al., 2024; Caires et al., 2023; Daniilidou et al., 2020; Prout et al., 2023); д) преузимају одговорности и ризике; ђ) имају већи доживљај контроле и виши ниво интерналног локуса контроле; е) планирају будућност; ж) особе успевају да се опораве и врате на фукционална понашања након изазова и препрека и разумеју да је живот пун изазова (Cherry et al., 2021).

У овом раду фокус је на резилијентности наставника, будући да се наставничко занимање сматра једном од стреснијих професија, коју карактеришу високи свакодневни захтеви и повећан ризик од професионалног сагоревања (Day, 2014; Fernet et al., 2012; Zhang & Luo, 2023). Истраживање резилијентности наставника помера фокус са искључивог проучавања негативних исхода наставничког рада, ка разумевању ресурса и процеса који наставницима омогућавају да се успешно носе са професионалним изазовима и очувају квалитет свог рада (Beltman et al., 2021). Наставници преносе знања и обликују будуће генерације, њихове карактере, социјалне вештине и критичко мишљење. Међутим, савремени образовни контекст пред наставнике поставља сложене и често истовремене професионалне, социјалне и

емоционалне захтеве. Дневни изазови, настава у инклузивној и мултикултуралној образовној средини, управљање ученичким емоцијама у разреду, адаптирање на административне промене и балансирање професионалног и персоналног живота је врло комплексно и зато је култивисање резилијентног понашања наставника круцијално за превазилажење изазова који су инхерентни тој професији. Развој резилијентности наставника и очување њиховог осећаја за добробит, такође промовише и напредовање њихових ученика и унапређује њихову резилијентност (Bjekić et al 2024; Hascher et al., 2021; Kim & Kim, 2023).

Наставници са већом резилијентношћу показују већу аутономију, емпатију, сарадњу и боље расположење, више брину о себи, имају адекватнија решења за тешкоће у послу и животу, имају капацитет да напредују у тешким околностима. Поседују способност да контролишу негативне емоције и да усмере фокус на позитивне емоције и искуства, имају доживљај поноса и испуњености, посвећенији су професионалном развоју и школи (Agyapong et al., 2024; Kim & Kim; 2023; Wiegerová et al., 2025). Резилијентност култивише јасније границе са средином, омогућавајући наставницима да се јасно поставе према инфраструктуралним рестрикцијама, изолацији и вулнерабилности у сусретању са ученицима и њиховим породицама (Munthe & Westergård, 2023).

Препознавање фактора који доприносе резилијентности наставника је значајно за унапређивање наставе, промоције адекватног развоја ученика, али и за осмишљавање програма образовања и стручног усавршавања наставника усмерених на јачање компетенција за суочавање са професионалним изазовима и смањење ризика од напуштања професије (Caires et al., 2023; Daniilidou et al., 2020). У том контексту, посебну пажњу заслужују интраперсонална и интерперсонална пуна свесност наставника, чија повезаност са резилијентношћу може бити посредована емоционалним искуствима, односно учесталијим доживљавањем позитивних и ређим доживљавањем негативних емоција.

Пуна свесност представља капацитет особе да буде присутна у садашњем тренутку, намерно усмеравајући пажњу на сопствено искуство без просуђивања и аутоматског реаговања, уз истовремену свесност о телесним и менталним процесима (Kabat-Zinn, 2003; Rupprecht et al. 2017). Процес подразумева намерно усмеравање пажње како на спољашње драži, попут звукова, мириса и светлости, тако и на унутрашња искуства, укључујући телесне сензације, мисли и осећања, уз њихово мирно и непросуђујуће прихватање (Ardiati, 2019; Jennings et al., 2013). Практиковање пуне свесно-

сти доприноси промишљенијем реаговању у стресним ситуацијама и ефикаснијој емоционалној регулацији, а повезује се и са смањеном реактивношћу на стрес, бољом пажњом и радном меморијом, као и позитивнијим емоционалним функционисањем. На тај начин, пуна свесност може представљати важан ресурс резилијентности и добробити, јер омогућава освешћивање сопствених реакција и флексибилније суочавање са проблемима (Tillot et al., 2021).

У литератури је све присутнија дискусија о томе које диспозиције и квалитети одликују доброг наставника, посебно у контексту растућег интересовања за примену пуне свесности у образовању (Roeser et al. 2012). Франк и сарадници (Frank et al., 2016) издвајају двофакторски модел пуне свесности наставника, који се састоји из интраперсоналне и интерперсоналне димензије у свесној настави. Ове две димензије показују веома различите обрасце повезаности са наставниковим стресом, професионалним сагоревањем и професионалном ефикасношћу. Интерперсонална пуна свесност је важан предиктор емоционалне самоефикасности и ефикасности у управљању понашањем; она може бити важна у функцији слушања других са пуном пажњом, као отвореност, прихватање и осетљивост за осећања других и може помоћи наставницима у освешћивању веће респонзивности на индивидуалне потребе. Интерперсонална свесност омогућава наставницима да пажљивије сагледају емоционалне потребе ученика, адекватније интерпретирају њихово понашање и реагују са већим степеном топлине, као и са чешћим доживљајем позитивних емоција наставника, што ствара позитивну емоционалну атмосферу у учионици (Burows, 2011; Molly Elreda et al., 2019, Roeser et al., 2022). Искуство саосећања као интерперсонални квалитет означава осећање бриге за особу и важна је подршка у помагању у одржавању смирености, саосећања и осетљивости наставника за ученикове потребе и интересовања (Klimecki et al., 2014).

Интраперсонална свесност, односно способност наставника да буду свесни сопствених мисли, емоција и телесних реакција у тренутку њиховог настајања без просуђивања, омогућава наставницима ефикаснију саморегулацију у стресним наставним ситуацијама (Bishop, 2002). Интраперсонална димензија пуне свесности може подржавати критичко мишљење и имати важну улогу у успешности реализације инструктивних задатака који захтевају висок степен пажње и фреквентност пребацивања пажње са задатка на задатак. Ефикасне наставнике одликује способност одржавања свесности о различитим активностима у учионици, уз истовремено усмеравање пажње на појединачног ученика или групу ученика и флексибилно преусмеравање

пажње у складу са захтевима ситуације. Интраперсонална пуна свесност се доводи у релацију са оптимизмом, позитивним афектом, задовољством животом и виталношћу, а негативно са импулсивношћу и негативним афектом (Brown & Ryan, 2003).

Имајући у виду емоционалну захтевност наставничког позива, пуна свесност може представљати важан ресурс за препознавање и разумевање сопствених емоционалних реакција, њихово ефикасније регулисање и неговање самосаосећања. Смањена емоционална и бихејвиорална реактивност може допринети смиренијем и конструктивнијем суочавању са свакодневним изазовима у учионици (Jennings et al., 2011, 2013).

Наставникове емоције имају значајну улогу у професионалној добробити и функционисању (Fried et al., 2015). Наставнички рад може бити извор радости, поноса и задовољства, али истовремено и фрустрације, забринутости, страха и љутње. Позитивне емоције наставника могу подстицати креативност и примену иновативних наставних стратегија (Chen, 2019, 2026), док негативна емоционална искуства могу неповољно деловати на мотивацију (Sutton & Wheatley, 2003). Емоције наставника, стога, нису значајне само за ментално здравље наставника, већ се одражавају и на њихову наставну праксу, односе са ученицима, квалитет наставе и емоционалну климу у учионици, а посредно и на учење и социоемоционални развој ученика (Guzman-Martinez et al., 2026; Lai et al., 2024). Иако је однос наставникових емоција са различитим аспектима професионалног функционисања и исходима ученика релативно добро истражен, повезаност емоција наставника са пуном свесношћу је још увек недовољно разјашњена, што указује на потребу за даљим истраживањима у овој области.

Истраживања показују да интервенције засноване на пуној свесности могу допринети смањењу негативних емоционалних стања наставника, укључујући стрес, професионално сагоревање, депресивност и анксиозност (Crain et al., 2017; Flook et al., 2013; Klingbeil & Renshaw, 2018; Schussler et al., 2018). Такође је потврђена већа присутност позитивних емоционалних стања, као и веће резилијентности и задовољства послом, након интервенција заснованих на пуној свесности, јер учесници развијају ефикасне методе и вештине за превазилажење стреса и патње (Kabat-Zinn, 2003; Lomas et al., 2017). Позитиван ефекат позитивних емоција на резилијентност се може објаснити кроз теорију проширивања и изградње позитивних емоција (*Broaden and build theory*; Frederickson, 2001), према којој позитивне емоције проширују репертоар мишљења и понашања појединца и доприносе изградњи психолошких, социјалних и когнитивних ресурса. Позитивне емоције подстичу флекси-

билније мишљење, креативније решавање проблема и отвореност према новим искуствима, која се доводе у везу са вишим нивоом резилијентности (Gloria & Steinhart, 2026).

Посебно су значајни резултати истраживања (Tao, 2022) који показују директне и индиректне везе између пуне свесности, позитивних и негативних емоција наставника и њиховог професионалног функционисања. Ови резултати, посматрани заједно са налазима о повезаности емоција и резилијентности, пружају основу за претпоставку да емоције могу представљати механизам посредством којег се остварује повезаност пуне свесности и резилијентности.

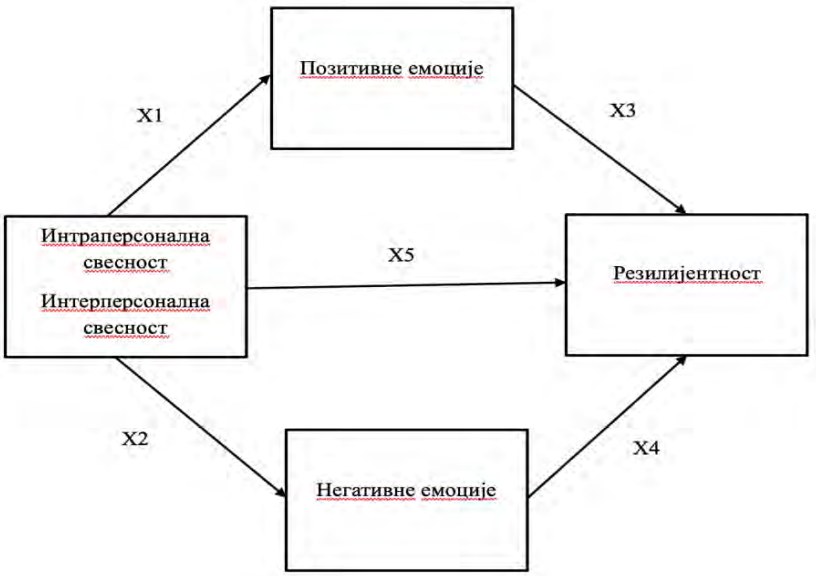
Метод

Проблем, циљ и хипотезе истраживања

Пуна свесност, емоције и резилијентност се могу посматрати као међусобно повезани аспекти наставниковог функционисања у учионици. Пуна свесност може представљати ресурс који наставнику омогућава да јасније препозна сопствена емоционална искуства, регулише реакције на стресне ситуације и флексибилније одговори на професионалне изазове, чиме се стварају услови за очување и јачање резилијентности (Hascher et al., 2021; Kowitarttawatee & Limphaibool, 2022). Испитивање ових односа може допринети прецизнијем разумевању психолошких процеса који стоје у основи успешног прилагођавања наставника професионалним изазовима, али и пружити основу за развој програма подршке усмерених не само на смањење стреса и негативних исхода већ и на јачање ресурса који наставницима омогућавају да дугорочно очувају професионално функционисање и добробит.

Полазећи од наведених теоријских разматрања и резултата претходних истраживања, постављено је следеће истраживачко питање: да ли су интраперсонална и интерперсонална пуна свесност у настави повезане са резилијентношћу наставника и да ли емоције наставника посредују у тим односима? Сходно постављеном истраживачком питању, циљ овог истраживања јесте испитивање медијаторске улоге емоција наставника у релацији између пуне свесности у настави и резилијентности наставника, односно утврђивање повезаности интраперсоналне и интерперсоналне пуне свесности у настави са резилијентношћу посредством позитивних и негативних емоција наставника (Слика 1).

Слика 1
Концептуални модел истраживања



На основу досадашњих емпиријских налаза, могу се формулисати следеће хипотезе:

X1. Очекује се да ће виши ниво интраперсоналне и интерперсоналне пуне свесности у настави бити повезан са учесталијим доживљавањем позитивних емоција наставника.

X2. Очекује се да ће виши ниво интраперсоналне и интерперсоналне пуне свесности у настави бити повезан са ређим доживљавањем негативних емоција наставника.

X3. Очекује се да ће учесталије доживљавање позитивних емоција наставника бити повезано са вишим нивоом резилијентности.

X4. Очекује се да ће ређе доживљавање негативних емоција наставника бити повезано са вишим нивоом резилијентности.

X5. Очекује се да ће позитивне и негативне емоције наставника имати медијаторску улогу у односу између интраперсоналне и интерперсоналне свесности у настави, односно да ће интраперсонална и интерперсонална свесност бити повезане са већом резилијентношћу преко учесталијег доживљавања позитивних емоција и ређег доживљавања негативних емоција од стране наставника.

Узорак и процедура

Узорак је био пригодан и обухватио је укупно 307 просветних радника (205 испитаника женског пола и 102 испитаника мушког пола), старости између 23 и 64 године (M = 41,28, SD = 9,96). Просечан радни стаж испитаника је износио 13,05 година (SD = 10,13). Узорком је обухваћено 84 учитеља, 104 наставника запослених у основној школи и 119 наставника запослених у средњој школи.

Подаци су прикупљени у периоду од децембра 2024. до јануара 2025. године, комбинацијом онлајн анкетирања (11%) и директне администрације упитника (папир–оловка; 89%). Истраживање је спроведено уз претходно одобрење Етичке комисије Одсека за психологију Филозофског факултета Универзитета у Косовској Митровици. Учешће испитаника је било добровољно и анонимно, при чему су сви учесници дали информисани пристанак.

Инструменти

Скала пуне свесности у настави (Mindfulness in Teaching Scale – MTS; Frank et al., 2016) је коришћена за процену две димензије пуне свесности у наставном контексту: (1) интраперсоналне димензије, која се односи на усмереност пажње и свесност сопственог унутрашњег искуства и (2) интерперсоналне димензије, која обухвата емпатију и пријемчивост у интеракцији са ученицима. Инструмент садржи 14 ставки са петостепеном скалом Ликертовог типа (од 1 = „никада" до 5 = „увек").

Кратка скала резилијентности (Brief Resilience Scale – BRS; Smith et al., 2008) је коришћена за процену способности особе да се носи са препрекама из околине и опорави од стресних или угрожавајућих околности. Скала садржи шест ставки са петостепеном скалом Ликертовог типа (од 1 = „потпуно нетачно" до 5 = „потпуно тачно").

***Упитник за процену емоција код** наставника* (Achievement Emotions Questionnaire Teachers – AEQ-T; Frenzel et al., 2010) је коришћен за процену позитивних емоција – доживљаја поноса због сопственог рада, уживања и ентузијазма током наставе, и негативних емоција – забринутости, напетости и љутње, које наставници доживљавају у контексту извођења наставе. Упитник садржи 15 ставки са четворостепеном скалом Ликертовог типа (од 1 = „потпуно нетачно" до 4 = „потпуно тачно").

Метод обраде података

У складу са постављеним истраживачким циљем, примењена је анализа паралелне медијације (Модел 4), коришћењем програма *IBM SPSS* (верзија 28) и додатка *Process Macro* (верзија 4.2; Hayes, 2022). Процена статистичке значајности ефеката заснивала се на интервалима поверења, при чему су ефекти тумачени као значајни у случајевима када интервал није укључивао вредност нула, док су стандардне грешке ефеката процењене *bootstrap* методом са 95% интервалом поверења (5000 узорака).

Резултати

Дескриптивни показатељи, поузданост и интеркорелације испитиваних варијабли

Увидом у Табелу 1 закључује се да све варијабле које су обухваћене истраживањем имају нормалну расподелу скорова према вредностима коефицијената закошености и спљоштености дистрибуције (-1,5 < Sk, Ku < 1,5; Tabachnick & Fidell, 2013). Вредности Пирсонових коефицијената корелације указују на то да интраперсонална и интерперсонална свесност остварују значајне ниске до високе корелације са позитивним емоцијама (у позитивном смеру), негативним емоцијама (у негативном смеру) и резилијентношћу (у позитивном смеру). Резилијентност остварује значајне умерене корелације са позитивним емоцијама (у позитивном смеру) и негативним емоцијама (у негативном смеру). Интраперсонална свесност остварује значајну ниску позитивну корелацију са интерперсоналном свесношћу. Све примењене скале су показале задовољавајући ниво поузданости.

Табела 1

Дескриптивни показатељи, поузданост и интеркорелације испитиваних варијабли

	Распон	*M*	*SD*	*Sk*	*Ku*	α	2	3	4	5
Интраперсонална свесност	14–45	37,23	5,95	-0,95	0,91	,79	0,19**	0,49**	-0,56**	0,37**
Интерперсонална свесност	5–25	19,56	3,83	-0,88	1,29	,78		0,23**	-0,16**	0,13*
Позитивне емоције	8–34	26,00	4,39	-0,85	0,92	,88			-0,42**	0,35**
Негативне емоције	7–27	12,31	3,80	0,98	1,35	,78				-0,49**
Резилијентност	6–30	21,19	4,45	-0,21	0,08	,86				

Напомена. *M* – аритметичка средина; *SD* – стандардна девијација; *Sk* – скјунис; *Ku* – куртозис; α – Кронбах алфа коефицијент поузданости; $^{*}p < 0,05$; $^{**}p < 0,01$.

Медијаторски ефекат позитивних и негативних емоција наставника на однос између пуне свесности у настави и резилијентности

У циљу испитивања медијаторског ефекта позитивних и негативних емоција наставника на однос између пуне свесности у настави и резилијентности, спроведена је паралелна медијација. Резултати анализе медијације (Табела 2) су показали значајан директан ефекат интраперсоналне и интерперсоналне свесности на позитивне и негативне емоција наставника. Поред тога, идентификовани су значајни директни ефекти позитивних и негативних емоција наставника на резилијентност. Укупни индиректни ефекат интраперсоналне и интерперсоналне свесности наставника на резилијентност је значајан, при чему позитивне и негативне емоције наставника у потпуности посредују овај однос.

Табела 2

Медијаторски ефекат позитивних и негативних емоција наставника на однос између пуне свесности у настави и резилијентности

			Критеријум Позитивне емоције		
Предиктори	β	SE	t	p	CI (LLCI, ULCI)
Интраперсонална свесност	0,49	0,04	9,34	0,00	0,28, 0,43
Интерперсонална свесност	0,23	0,07	3,89	0,00	0,14, 0,44
			$R^2 = 0{,}24$, $F(2, 305) = 87{,}38$, $p = 0{,}00$		
			Негативне емоције		
Интраперсонална свесност	-0,56	0,03	-10,99	0,00	-0,41, -0,29
Интерперсонална свесност	-0,16	0,06	-2,57	0,01	-0,30, -0,04
			$R^2 = 0{,}31$, $F(2, 305) = 120{,}75$, $p = 0{,}00$		
			Резилијентност		
Интраперсонална свесност	0,05	0,05	0,85	0,39	-0,05, 0,13
Интерперсонална свесност	0,03	0,06	0,59	0,55	-0,09, 0,19
Позитивне емоције	0,16	0,08	2,61	0,00	0,04, 0,28
Негативне емоције	-0,39	0,07	-6,15	0,00	-0,61, -0,31
			$R^2 = 0{,}28$, $F(4, 303) = 33{,}43$, $p = 0{,}00$		
Укупни индиректни ефекат	0,30	0,06	-	-	0,19, 0,41
Интраперсонална свесност → Позитивне емоције → Резилијентност	0,08	0,03	-	-	0,2, 0,15
Интраперсонална свесност → Негативне емоције → Резилијентност	0,22	0,04	-	-	0,13, 0,31

Предиктори	*β*	SE	*t*	*p*	CI (LLCI, ULCI)
Укупни индиректни ефекат	0,11	0,03	-	-	0,04, 0,17
Интерперсонална свесност → Позитивне емоције → Резилијентност	0,04	0,02	-	-	0,01, 0,08
Интерперсонална свесност → Негативне емоције → Резилијентност	0,06	0,03	-	-	0,01, 0,12

Напомена. *β* – стандардизовани ефекти; SE – стандардна грешка; CI – 95% интервал поверења; LLCI – доња граница интервала поверења; ULCI – горња граница интервала поверења.

Дискусија

У складу са почетним претпоставкама и резултатима претходних истраживања у којима се пуна свесност издваја као значајан психолошки ресурс у личном и професионалном функционисању наставника (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser et al., 2021; Tao, 2022), и у овом истраживању је регистрована значајна повезаност између обе димензије пуне свесности у настави и емоционалних искустава наставника. Интраперсонална свесност, односно способност наставника да буду свесни сопствених мисли, емоција и телесних реакција у тренутку њиховог настајања, уз прихватање искустава без аутоматског реаговања и осуђивања (Bishop, 2002) омогућава наставницима ефикаснију емоционалну саморегулацију у стресним наставним ситуацијама. Како наводи Џенингс (Jennings, 2016), пуна свесност се повезује са већом емоционалном самосвешћу и ефикаснијом регулацијом емоционалне реактивности, што може допринети мање израженом доживљају негативних емоционалних стања, попут анксиозности и љутње. Истовремено, наставници са вишим нивоом пуне свесности чешће испољавају позитивна емоционална стања, као што су задовољство, ентузијазам и смиреност (Tao, 2022); имају већу способност да остану присутни у наставном процесу, да препознају позитивне аспекте интеракције са ученицима и да одржавају емоционалну стабилност чак и у изазовним ситуацијама (Roeser et al., 2021).

Са друге стране, интерперсонална свесност омогућава наставницима да пажљивије опажају емоционалне потребе ученика, да адекватније интерпретирају њихово понашање и реагују са већим степеном емпатије и емоционалне топлине са чешћим доживљајем позитивних емоција (Burrows, 2011; Molloy Elreda et al., 2019; Roeser et al., 2022). Додатно, интерперсонална свесност се повезује са мање израженим конфликтима, нижом емоционалном реактивношћу и слабије израженим доживљајем професионалне неуспешности (Frank et al., 2016; Gordesli, 2022), што може бити повезано са мањом вероватноћом доживљавања негативних емоција током наставног

процеса и мањом склоношћу ка аутоматским негативним интерпретацијама понашања ученика (Albrecht et al., 2012). Интерперсонална свесност омогућава наставницима да задрже емоционалну равнотежу и смиреност чак и у емоционално интензивним ситуацијама, чиме се спречава ескалација негативних емоција (Burrows, 2011).

Наставници са развијенијом пуном свесношћу показују већу емоционалну флексибилност, више емпатије и адаптивније емоционалне реакције у интеракцији са ученицима (Wang, 2023). Важно је нагласити да пуна свесност не подразумева одсуство негативних емоција, већ другачији однос према њима. Свесни наставници не потискују непријатна емоционална искуства, већ их опажају са већим степеном прихватања и психолошке дистанце, чиме се смањује њихов интензитет и трајање (Shapiro et al., 2006).

Резултати спроведеног истраживања су у складу са теоријским моделима резилијентности (Rachmad, 2022) и бројним емпиријским истраживањима (Gloria & Steinhardt, 2016; Polizzi & Lynn, 2021) која наглашавају значај емоционалних процеса у адаптацији на стрес и превазилажењу животних изазова; док позитивне емоције представљају важан психолошки ресурс који доприноси развоју и очувању резилијентности, негативне емоције могу деловати као фактор ризика за смањену психолошку отпорност (Chen et al., 2018; Diener et al., 2020; Israelashvili, 2021). Позитивни ефекат позитивних емоција на резилијентност се може објаснити кроз теорију проширивања и изградње позитивних емоција (Fredrickson, 2001). За разлику од негативних емоција које усмеравају пажњу ка непосредној претњи и ограничавају когнитивне и бихејвиоралне реакције, позитивне емоције подстичу флексибилније мишљење, креативније решавање проблема и отвореност према новим искуствима (Fredrickson & Joiner, 2002). На тај начин, особе које чешће доживљавају позитивне емоције развијају ефикасније стратегије суочавања са стресом и већи капацитет за психолошки опоравак након негативних искустава (Fredrickson, 2004). Особе које чешће доживљавају емоције попут наде, захвалности, задовољства или оптимизма имају већу вероватноћу да стресне ситуације процењују као изазове који се могу превазићи, уместо као непремостиве претње. Израелашвили (Israelashvili, 2021) истиче да су позитивне емоције значајно повезане са вишим нивоом резилијентности, посебно код особа које су истовремено доживљавале висок ниво негативних емоција, сугеришући да у условима повећаног психолошког оптерећења позитивне емоције представљају важан протективни фактор који омогућава очување адаптивног функционисања.

Са друге стране, Зенг и Чен (Zhang & Chen, 2025) су утврдили да су негативне емоције лонгитудинално повезане са нижим нивоом резилијен-

тности, при чему повећање негативног емоционалног доживљаја током времена доприноси смањењу психолошке отпорности. Истраживања показују да особе са израженијим негативним емоционалним искуствима чешће користе неадаптивне стратегије суочавања, попут руминације, емоционалног повлачења и избегавања проблема, што додатно отежава опоравак од стресних догађаја (Shi et al., 2023).

Резултати овог истраживања сугеришу да је однос између пуне свесности и резилијентности посредован чешћим доживљајем позитивних и ређим доживљајем негативних емоција. Интраперсонална и интерперсонална свесност у настави се могу посматрати као ресурси који наставнику омогућавају пажљивије опажање сопствених емоционалних реакција и боље разумевање интерперсоналних ситуација у учионици. Интраперсонална свесност помаже наставнику да препозна сопствену напетост, фрустрацију или забринутост пре него што она прерасте у аутоматску и неадаптивну реакцију. Интерперсонална свесност, са друге стране, омогућава наставнику да понашање ученика сагледа са више разумевања и мање импулсивног просуђивања, што може смањити тенденцију да се изазовне наставне ситуације доживљавају као лична претња или знак професионалне неуспешности (Frank et al., 2016; Tao, 2022). Када наставник процењује наставне ситуације као савладиве, смислене и професионално релевантне, вероватније је да ће доживљавати позитивне емоције, попут задовољства, смирености, ентузијазма. Супротно томе, када се наставни захтеви процењују као претећи, исцрпљујући или несавладиви, чешће се јављају негативне емоције, као што су фрустрација, анксиозност, беспомоћност. Таква емоционална стања могу бити повезана са мањом резилијентности, сужавајући пажњу, повећавајући когнитивну ригидност и отежавајући адаптивно решавање проблема (Shi et al., 2023).

Добијени резултати могу имати значајне практичне импликације за развој превентивних програма менталног здравља у образовању и свеукупно унапређење професионалног функционисања наставника. Будући да резултати сугеришу да интраперсонална и интерперсонална свесност остварују свој ефекат на резилијентност преко позитивних и негативних емоција наставника, може се закључити да емоционални процеси могу представљати важан механизам психолошке адаптације наставника у професионалном контексту. Сходно томе, интервенције усмерене на развој пуне свесности код наставника могу имати значајан потенцијал за унапређење њихове емоционалне регулације, психолошке отпорности и професионалног благостања (Trifunović Marinković & Ranđelović, 2026). Резултати указују на значај развоја и укључивања програма заснованих на пуној свесности у иницијално образовање наставника, као и у програме стручног усавршавања. Прет-

ходна истраживања показују да интервенције и тренинзи засновани на концепту пуне свесности доприносе смањењу стреса, емоционалне исцрпљености и изгарања код наставника, као и повећању емоционалне стабилности, емпатије и професионалног задовољства, самопоуздања и радне ангажованости (Jennings et al., 2011; Roeser et al., 2021; Zarate et al., 2019). Узимајући у обзир резултат да је пуна свесност повезана са резилијентношћу преко емоционалних процеса, (Burrows, 2011; Frank et al., 2016), програми професионалног развоја наставника би требало да укључе интервенције усмерене на развој емоционално подржавајуће комуникације, активног слушања и конструктивне интеракције са ученицима. То истовремено унапређује флексибилније мишљење, конструктивне стра-тегије суочавања са тешкоћама и психолошку отпорност (Fredrickson, 2001, 2004). Такви програми би могли бити усмерени на развој самосаосећања, рефлексивне праксе и препознавања позитивних аспеката наставног процеса, што би допринело очувању емоционалне добробити и јачању резилијентности наставника (Cigala et al., 2019; Wong et al., 2025). Истовремено, важно је радити на превенцији дуготрајног искуства негативних емоција, будући да емоционална исцрпљеност, фрустрација и анксиозност могу допринети смањењу резилијентности и повећаном ризику од професионалног сагоревања (Shi et al., 2023; Zhang & Chen, 2025).

Спроведено истраживање, упркос значајном доприносу разумевања односа између пуне свесности у настави, емоција наставника и резилијентности, поседује одређена ограничења која је потребно узети у обзир приликом интерпретације и генерализације добијених налаза. Пре свега, истраживање је спроведено на пригодном узорку наставника, што ограничава могућност генерализације резултата на ширу популацију просветних радника. Такође, коришћење мера самопроцене повећава ризик од социјално пожељног одговарања и субјективне пристрасности, те би будућа истраживања могла укључити вишеструке изворе процене, попут процена колега или ученика. Додатно, корелациони дизајн истраживања онемогућава доношење поузданих закључака о узрочно-последичним односима између испитиваних варијабли, те би будућа лонгитудинална истраживања била значајна за прецизније разумевање развојне динамике и каузалних односа између пуне свесности, емоција и резилијентности наставника. Упркос наведеним ограничењима, спроведено истраживање доприноси интегрисању интраперсоналне и интерперсоналне димензије пуне свесности са позитивним и негативним емоцијама наставника у оквиру јединственог медијационог модела, чиме се продубљује разумевање улоге емоционалних процеса у очувању психолошке добробити наставника.

Литература

Agyapong, B., Dias, R. d. L., Wei, Y., & Agyapong, V. I. O. (2024). Prevalence and correlates of high stress and low resilience among teachers in three Canadian provinces. *Journal of Clinical Medicine, 13*(15), 4339. https://doi.org/10.3390/jcm13154339

Albrecht, N. J., Albrecht, P. M., & Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: A literature review. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *37*(12), 1–14. https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2

Ardiati, S. S. (2019). Effectiveness mindful teaching to improve teacher happiness. *International Journal for Educational Studies, 11*, 109–125. https://doi.org/10.2121/edu-ijes.v11i2.1125.g1004

Beltman, S. (2021). Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. *Cultivating Teacher Resilience*, 11–26. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_2

Bishop, S. R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction? *Biopsychosocial Science and Medicine*, *64*(1), 71–83. https://doi.org/10.1097/00006842-200201000-00010

Bjekić, D. R., Zlatic, L. Đ., & Stojković, M. M. (2024). Psychological resilience development and teachers'role in enhancing resilience. *Dete, kultura, obrazovanje*, Pedagoški fakultet u Užicu, 19–38. https://doi.org/10.46793/DK024.01DB

Brown, K.W., & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822

Burrows, L. (2011). Relational Mindfulness in Education. *Encounter*, *24*(4), 24–29.

Caires, S., Alves, R., Martins, Angela, Magalhães, P., & Valentec, S. (2023). Promoting socio-emotional skills in initial teacher training: An emotional educational programme. *International Journal of Emotional Education, 15*(1), 21–33. https://doi.org/10.56300/VCJW9231

Chen, D., Wu, J., Yao, Z., Lei, K., Luo, Y., & Li, Z. (2018). Negative association between resilience and event-related potentials evoked by negative emotion. *Scientific Reports*, *8*(1), 71–89. https://doi.org/10.1038/s41598-018-25555-w

Chen, J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modeling approach. *British Journal of Educational Psychology, 89*, 57–74. https://doi.org/10.1111/bjep.12220

Chen, J. (2026). Teacher emotions in their professional lives: implications for teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1669139

Cherry, K., Calamia, M., Elliott, E., & Cantelli, A. (2021). Religiosity and Perceived Social Support enhance older adults' resilience after the 2016 Flood. *Innovation in Aging*, *5*, 922–922.

Cigala, A., Venturelli, E., & Bassetti, M. (2019). Reflective practice: A method to improve teachers' well-being. A longitudinal training in early childhood education and care centers. *Frontiers in Psychology*, *10*, 25–44. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02574

Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22*(2), 138. https://doi.org/10.1037/ocp0000043

Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, S. E. (2020). Primary school teachers' resilience: Association with teacher self-efficacy, burnout and stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 18*(52), 549–582. https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.3487

Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: The courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(5), 638–654. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.93795962

Diener, E., Thapa, S., & Tay, L. (2020). Positive emotions at work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *7*(1), 451–477. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044908

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*, 514–525. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: a pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind Brain Education, 7*, 182–195. https://doi.org/10.1111/mbe.12026

Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2016). Validation of the mindfulness in teaching scale. *Mindfulness, 7*(1), 155–163. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0461-0

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218–231. https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, *359*(1449), 1367–1377. https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512

Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, *13*(2), 172–175. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431

Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2010). *Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-teacher) – User's manual*. University of Munich: Department of Psychology.

Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research, 25*(4), 415–441.

Gloria, C. T., & Steinhardt, M. A. (2016). Relationships among positive emotions, coping, resilience and mental health. *Stress and Health*, *32*(2), 145–156. https://doi.org/10.1002/smi.2589

Gordesli, M. A. (2022). Mindfulness in teaching and job burnout: The mediating role of self-efficacy. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *9*(3), 551–560. https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.3.1080

Guzmán-Martínez, P., Varela, J. J., Hidalgo-Canales, R., Valdivia, M. B., & Cortés, J. (2026). Teacher Emotions: A View from the Perspective of Teacher Well-Being and Resilience. In *Growing Up Resilient: Ways to Build Resilience in Youth for Tough Times* (pp. 107–125). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-032-06581-0_8

Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research, 63*(4), 416–439. https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416

Israelashvili, J. (2021). More positive emotions during the COVID-19 pandemic are associated with better resilience, especially for those experiencing more negative emotions. *Frontiers in Psychology*, *12*, 64–81. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648112

Jennings, P. A. (2016). CARE for teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and well-being. In *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 133–148). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_9

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly, 28*, 374–390. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000035

Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interactions, 46*, 27–48. https://doi.org/10.12691/education-5-2-18

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*, 144–156. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016

Kim, E., & Kim, J. (2023). Mediating effects of resilience and readiness for change on the growth mindset-depression link among South Korean teachers. *Educational Administration: Theory and Practice, 30*(1), 318–335. https://doi.org/10.52152/kuey.v30i1.949

Klimecki, O., Leiberg, S., Ricard, M., & Singer, T. (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. *Social Cognitive Affective Neuroscience, 9*, 873–879. https://doi.org/10.1093/scan/nst060

Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: a meta-analysis of the emerging evidence base. ***School Psychology Quarterly***, *33*, 501–511. https://doi.org/10.1037/spq0000291

Kowitarttawatee, P., & Limphaibool, W. (2022). Fostering and sustaining teacher resilience through integration of Eastern and Western mindfulness. *Cogent Education*, *9*(1), 2097470. https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2097470

Lai, L., Shi, W., Xie, Y., & Zhao, J. (2024). Factors influencing the generation of teachers' emotions. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1392965. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1392965

Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: a systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education, 61*, 132–141. https://10.1016/j.tate.2016.10.008

Mandić, T. (2023). *Rezilijentnost, umeće prevladavanja teških životnih izazova* [Resilience: the ability to cope with and overcome life's challenges]. HERAedu.

Molloy Elreda, L., Jennings, P. A., DeMauro, A. A., Mischenko, P. P., & Brown, J. L. (2019). Protective effects of interpersonal mindfulness for teachers' emotional supportiveness in the classroom. *Mindfulness*, *10*(3), 537–546. https://doi.org/10.1007/s12671-018-0996-y

Munthe, E., & Westergård, E. (2023). Parents', teachers', and students' roles in parent-teacher conferences; A systematic review and meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education, 136*, 104355. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104355

Neumann, M. M., & Tillott, S. (2022). Why should teachers cultivate resilience through mindfulness? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *32*(1), 3–14. https://doi.org/10.1017/jgc.2021.23

Polizzi, C. P., & Lynn, S. J. (2021). Regulating emotionality to manage adversity: A systematic review of the relation between emotion regulation and psychological resilience. *Cognitive Therapy and Research*, *45*(4), 577–597. https://doi.org/10.1007/s10608-020-10186-1

Prout, J. T., Moffa, K., Bohnenkamp, J., Cunningham, D. L., Robinson, P. J., & Hoover, S. A. (2023). Application of a model of workforce resilience to the education workforce: Expanding opportunities for support. *School Mental Health, 15*(2), 456–469. https://doi.org/10.1007/s12310-022-09560-z

Rachmad, Y. E. (2022). *Emotional Resilience Theory*. Hilversum Media Boek Internationale Uitgeverij.

Roeser, R. W., Mashburn, A. J., Skinner, E. A., Choles, J. R., Taylor, C., Rickert, N. P., & Sorenson, J. (2022). Mindfulness training improves middle school teachers' occupational health, well-being, and interactions with students in their most stressful classrooms. *Journal of Educational Psychology*, *114*(2), 408–424. https://doi.org/10.1037/edu0000675

Rupprecht, S., Paulus, P., & Walach, H. (2017). Mind the teachers! The impact of mindfulness training on self-regulation and classroom performance in a sample of German school teachers. *European Journal of Educational Research, 6*, 565–581. https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.4.565

Schussler, D. L., Greenberg, M., DeWeese, A., Rasheed, D., DeMauro, A., Jennings, P. A., et al. (2018). Stress and release: case studies of teacher resilience following a mindfulness-based intervention. *American Journal of Education, 125*, 1–28. https://doi.org/10.1086/699808

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, *62*(3), 373–386. https://doi.org/10.1002/jclp.20237

Shi, K., Feng, G., Huang, Q., Ye, M., & Cui, H. (2023). Mindfulness and negative emotions among Chinese college students: chain mediation effect of rumination and resilience. *Frontiers in Psychology*, *14*, 12–26. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1280663

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, *15*(3), 194–200. https://doi.org/10.1080/10705500802222972

Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*, 327–358. https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1026131715856

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education Inc.

Tao, W. (2022). Understanding the relationships between teacher mindfulness, work engagement, and classroom emotions. *Frontiers in Psychology*, *13*, 99–113. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.993857

Tillott, S., Weatherby-Fell, N., Pearson, P. & Neumann, M. M. (2021). Using storytelling to unpack resilience theory in accordance with an internationally recognised resilience framework with primary school children. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools,* 1–12. https://doi.org/10.1017/jgc.2021.5

Trifunović Marinković B., & Ranđelović, D. (2026). The role of gender and mindfulness in teaching in the relationship between self-efficacy and work engagement among teachers, *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice*, *29*(1), 97–134. https://doi.org/10.5937/zrpfu2628097T

Wang, X. (2023). Exploring positive teacher-student relationships: The synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, *14*, 13–31. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301786

Wiegerová, A., Tirpáková, A., Petru Puhrová, B. & Deutscherová, B. (2025). Resilience in preschool and elementary school teachers in the Czech Republic. *Teacher Development, 29*(1), 107–126. https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2348814

Wong, M. Y. C., Fung, H. W., Yuan, G. F., & Tao, S. (2025). The Role of Self-Compassion in Teachers' Well-Being: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Psychology*, *60*(5), 70–79. https://doi.org/10.1002/ijop.70098

Zarate, K., Maggin, D. M., & Passmore, A. (2019). Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. *Psychology in the Schools*, *56*(10), 1700–1715. https://doi.org/10.1002/pits.22308

Zhang, S., & Luo, Y. (2023). Review on the conceptual framework of teacher resilience. *Frontiers in Psychology, 14*, 1179984. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1179984

Zhang, Y., & Chen, H. (2025). Social support and negative emotions in the process of resilience: A longitudinal study of college students. *Societies*, *15*(9), 238–255. https://doi.org/10.3390/soc15090238

Trifunović Marinković Biljana
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice
Zlatić Lidija
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice
Ranđelović Dušan
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

TEACHERS' EMOTIONS AND MINDFULNESS: A FRAMEWORK FOR UNDERSTANDING TEACHER RESILIENCE

The aim of this study was to examine the psychological resources that contribute to teacher resilience, specifically whether and how positive and negative teachers' emotions in classroom mediate the relationship between mindfulness in teaching and teacher resilience. The convenience sample comprised 307 teachers from Serbia (205 women and 102 men). Participants completed the Resilience Scale, the Mindfulness in Teaching Scale, which assesses intrapersonal and interpersonal mindfulness, and the Teacher Emotion Questionnaire, which assesses teachers' positive and negative emotions. The results of parallel mediation analyses indicated significant indirect effects of both intrapersonal and interpersonal mindfulness in teaching on teacher resilience through positive and negative emotions. Attentiveness and present-moment awareness, as well as an open and accepting approach to interactions with students, were associated with more frequent experiences of pride, enjoyment, and happiness and less frequent experiences of frustration and anger. These emotional experiences, in turn, were associated with a greater capacity to adapt to professional challenges, recover from adverse experiences, and maintain professional effectiveness. The findings highlight the importance of developing professional support programs aimed at strengthening teachers' mindfulness skills and emotional competencies to enhance their resilience, well-being, and the quality of teaching.

KEYWORDS: *intrapersonal mindfulness, interpersonal mindfulness, positive emotions, negative emotions, teaching.*

Научна конференција
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: изазови, могућности и перспективе
Педагошки факултет, Ужице
23. октобар 2026.

ISBN 978-86-6191-100-2
https://doi.org/10.46793/zbVO26UEI.517P
УДК 37.091.3::78
Стручни чланак
стр. 517–530

Потребе учитеља за стручним усавршавањем у области наставе музичке културе: тематска анализа

Марина Петровић[*]
Основна школа „Георги Стојков Раковски", Бања Лука
Озренка Бјелобрк Бабић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Тања Станковић Јанковић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Миомира Ђурђановић[*]
Универзитет у Новом Саду, Академија уметности

АПСТРАКТ: Циљ истраживања био је да се испитају начини на које учитељице приступају припреми и реализацији наставе музичке културе, облици стручне подршке на које се ослањају и подручја у којима препознају потребу за додатним усавршавањем. Истраживање је спроведено у оквиру квалитативног приступа, применом полуструктурисаних интервјуа са десет учитељица из Србије. Одговори на два питања издвојена из ширег корпуса интервјуа анализирани су применом фокусиране тематске анализе. Издвојене су две теме: стручна подршка као контекстуално условљен ресурс и стручно усавршавање као потреба за оснаживањем музичких и методичких компетенција. Учеснице наводе самостални рад, неформалну размену са колегиницама, повремене консултације са наставницима музичке културе и сарадњу са високошколском установом. Као подручја усавршавања издвајају се музичка писменост, извођачке вештине, музичко стваралаштво и инклузивни приступ настави. Налази могу бити полазиште за планирање предметно усмерених програма усавршавања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *музичка култура, учитељи, стручно усавршавање, стручна подршка, професионалне потребе.*

[*] marina.kodeks@gmail.com, https://orcid.org/0009-0009-3870-0903
[*] ozrenka.bjelobrk-babic@ff.unibl.org, https://orcid.org/0009-0003-9889-0493
[*] tanja.stankovic-jankovic@ff.unibl.org, https://orcid.org/0009-0004-8369-8543
[*] miomira.djurdjanovic@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-3713-1963

Увод

Професионални развој наставника подразумева континуирано унапређивање знања, вештина и компетенција током читаве педагошке каријере. Његов посебно важан сегмент представља стручно усавршавање, које је усмерено на преиспитивање и унапређивање наставне праксе и које не обухвата само похађање семинара и других формалних облика обуке већ и размену искустава са колегама, професионалну рефлексију и трагање за решењима применљивим у конкретном школском контексту. Дарлинг-Хамонд и сарадници (Darling-Hammond et al., 2017) у том смислу наглашавају да су програми стручног усавршавања делотворнији када су дугорочни, усмерени на конкретне наставне садржаје, повезани са реалним потребама наставника и подржани могућностима за активно учење, сарадњу, повратну информацију и рефлексију. Ефекти стручног усавршавања, међутим, не зависе само од трајања и квалитета појединачних програма већ и од услова у којима наставници стечена знања примењују, преиспитују и даље развијају. Отуда се процес професионалног учења одвија у контексту који обликују претходно стечена знања и искуства наставника, потребе ученика, захтеви васпитно-образовног система, услови рада и могућности за професионалну сарадњу.

На значај повезивања различитих облика професионалног учења указују Махметова и сарадници (Makhmetova et al., 2025), који на основу систематског прегледа литературе истичу да семинари и радионице могу допринети развоју професионалних вештина, али да потпуније ефекте остварују модели у којима се структурисано учење повезује са менторством, сарадњом са колегама и рефлексивном праксом. Истраживања професионалних заједница учења такође показују да размена искустава, колегијална подршка и заједничко преиспитивање свакодневне праксе могу допринети променама у раду наставника и унапређивању ученичких постигнућа (Vescio et al., 2008). Ови налази истовремено упућују на ограничења универзалних и једнократних програма усавршавања, чији домет може бити смањен уколико нису прилагођени условима рада, доступним ресурсима, претходним знањима наставника и професионалним изазовима са којима се они непосредно суочавају.

На значај персонализованог и контекстуално осетљивог професионалног учења указује и Авидов-Унгар (Avidov-Ungar, 2025), наглашавајући потребу да се професионални развој прилагоди конкретним компетенцијама и радним задацима наставника и повеже са могућностима за рефлексивно преиспитивање сопствене праксе. Уместо програма који остају на

нивоу општих педагошких тема или апстрактних концепата, наставницима су потребни садржаји који произлазе из стварних проблема наставне праксе и који се могу применити у конкретном образовном контексту. Због тога професионални развој није могуће посматрати одвојено од облика подршке који наставницима омогућавају да нова знања примене, провере и даље развијају у свакодневном раду (Avalos, 2011).

Стручно усавршавање учитеља у области наставе музичке културе

Потреба за таквом, контекстуално и предметно усмереном подршком посебно долази до изражаја у области наставе музичке културе у млађим разредима основне школе. Иако током иницијалног образовања стичу одређена музичка и методичка знања, учитељи не пролазе кроз исти обим специјализованог музичког образовања као предметни наставници музике. Истовремено, одговорни су за реализацију различитих музичких садржаја и активности – певања, свирања, слушања музике, музичког описмењавања и музичког стваралаштва – због чега сложеност захтева наставне праксе може довести до осећаја несигурности у реализацији појединих активности. На значај стручног усавршавања учитеља у овој области указују и Бјелобрк Бабић и сарадници (Bjelobrk-Babić i sar., 2021), разматрајући специфичности индивидуалних, групних и колективних облика усавршавања за наставу музичке културе.

Формални облици усавршавања, као што су семинари, курсеви и радионице, могу имати важну улогу у упознавању учитеља са новим методичким решењима и могућностима њихове примене у наставној пракси. Њихова вредност не огледа се само у стицању нових знања већ и у постепеном оснаживању учитеља за реализацију различитих музичких активности. Анализирајући програм континуираног професионалног развоја у области музике за учитеље, Варваригу и сарадници (Varvarigou et al., 2012) показују да предметно усмерени програми могу допринети развоју практичних вештина и већој сигурности наставника у реализацији музичких активности. Питање професионалне сигурности релевантно је и у контексту образовања будућих учитеља, будући да Хенеси (Hennessy, 2000) наглашава да осећај сигурности има важну улогу у њиховој спремности за реализацију наставе музике.

Потреба за конкретном методичком подршком додатно је изражена у ситуацијама у којима је музичке активности потребно прилагодити раз-

личитим могућностима ученика. Полазећи од принципа наставе у инклузивном музичком окружењу, Џелисон (Jellison, 2015) подсећа на потребу да се приликом планирања наставе промисле циљеви, начини рада и могућности учешћа сваког ученика. Стога предметно усмерено стручно усавршавање не треба свести само на проширивање музичких и методичких знања учитеља већ га треба повезати и са облицима подршке који могу допринети осмишљавању активности прилагођених ученицима којима је потребна додатна подршка.

Осим учешћа у формалним облицима усавршавања, учитељи се у непосредном радном окружењу могу ослањати и на сопствено искуство, неформалну размену идеја са колегама, консултације са наставницима музичке културе и сарадњу са високошколским установама. Иако такви облици подршке могу олакшати решавање конкретних проблема у настави и примену нових знања у пракси, њихов домет зависи од тога да ли остају повремени и неформални или постају део систематског професионалног учења. На значај повезивања формалних и неформалних облика професионалног развоја указују и ранија истраживања (Avalos, 2011; Makhmetova et al., 2025; Vescio et al., 2008). У том контексту, истраживање Судзиловски (Судзиловкси, 2015) показује да трећина учитеља уопште не практикује индивидуално стручно усавршавање, док они који то чине најчешће се консултују са колегама и одржавају вештине свирања.

Професионалне потребе учитеља за наставу музичке културе разматране су и у истраживању Бјелобрк Бабић и сарадника (Bjelobrk-Babić i sar., 2021), спроведеном на узорку од 365 учитеља у Босни и Херцеговини применом скале Ликертовог типа. У том истраживању испитане су самопроцене облика, области и разлога за стручно усавршавање, а међу израженим потребама издвојени су свирање и музичко стваралаштво. За разлику од квантитативног увида у самопроцене, ово истраживање квалитативно разматра начине на које учитељице описују припрему наставе, облике стручне подршке доступне у непосредном радном окружењу и подручја у којима препознају потребу за додатним усавршавањем, укључујући методичку подршку у прилагођавању музичких активности ученицима којима је потребна додатна подршка.

Нови аналитички фокус разликује овај рад и од истраживања Дробац Павићевић и сарадника (Drobac-Pavićević i sar., 2024), које је било усмерено на процену значаја наставе музичке културе и програмских садржаја у узорку учитеља из Републике Српске. Ово истраживање обухвата други узорак – учитељице из школа на територији Војводине и Београда, а предмет ана-

*л*изе нису процене програма и предлози за његову измену, већ начини припреме за наставу, облици стручне подршке на које се учитељице ослањају и подручја у којима препознају потребу за додатним усавршавањем.

Методологија

Истраживачки дизајн, циљ и истраживачка питања

Рад је конципиран као квалитативно истраживање дескриптивно-интерпретативног усмерења. Фокусирана тематска анализа примењена је ради испитивања начина на које учитељице приступају припреми и реализацији наставе музичке културе, облика стручне подршке на које се ослањају и подручја у којима препознају потребу за додатним усавршавањем.

Циљ истраживања био је да се испитају начини на које учитељице приступају припреми и реализацији наставе музичке културе, облици стручне подршке на које се ослањају и подручја у којима препознају потребу за додатним стручним усавршавањем. У складу са постављеним циљем, формулисана су следећа истраживачка питања: (1) На које начине учитељице приступају припреми и реализацији наставе музичке културе и на које облике стручне подршке се ослањају? (2) У којим областима наставе музичке културе учитељице препознају сопствене потребе за додатним стручним усавршавањем?

Узорак. Истраживањем је обухваћено десет учитељица запослених у државним основним школама у Републици Србији. Све учеснице биле су ангажоване у реализацији наставе у млађим разредима основне школе и имале су најмање десет година радног искуства. Узорак је обухватио учитељице из школа на територији Војводине и Београда, запослене у урбаним и мањим локалним срединама. Узорак је формиран методом погодног избора, узимајући у обзир доступност учесница, њихово наставно искуство и непосредно искуство у реализацији наставе музичке културе. Све учеснице биле су женског пола, иако пол није представљао критеријум за њихов избор.

Инструмент и поступак прикупљања података. Подаци анализирани у овом раду потичу из засебног истраживања са учитељицама из школа на територији Војводине и Београда и нису део корпуса коришћеног у раду Дробац Павићевић и сарадника (Drobac-Pavićević i sar., 2024). Прикупљени су у оквиру ширег корпуса интервјуа усмерених на различите аспекте наставе музичке културе. За прикупљање података коришћен је полуструк-

турисани интервју који је обухватао 29 питања. Питања су се односила на вредновање наставе музичке културе, начине њене реализације, музичке компетенције учитељица, облике професионалне сарадње и потребе за додатним стручним усавршавањем.

За потребе овог рада анализирани су одговори на питања 26 и 27 из протокола интервјуа. Ови одговори чине засебну аналитичку целину у односу на питања о значају наставе музичке културе и процени програмских садржаја, која су била предмет претходно објављеног рада (Drobac-Pavićević i sar., 2024): (1) Да ли се консултујете са наставником музичке културе или другим стручним лицем и питате га за помоћ у вези са припремом и реализацијом наставе поменутог предмета? (2) У којем подручју наставе музичке културе Вам је потребно стручно усавршавање? Зашто?

Интервјуи су реализовани од марта до јуна 2024. године. Трајали су између двадесет и тридесет минута, снимани су уз претходну сагласност учесница и потом транскрибовани ради даље анализе. За анализу су издвојени доступни одговори учесница на оба питања.

Обрада података. Подаци су анализирани применом фокусиране тематске анализе, ослањајући се на смернице Браун и Кларк (Braun & Clarke, 2006, 2019, 2021). Анализа је обухватила вишеструко читање одговора ради упознавања са грађом, иницијално кодирање релевантних сегмената, проверу кодова у односу на целокупне одговоре, груписање кодова у категорије, прецизирање категорија и избор репрезентативних цитата. Теме су именоване након провере односа између кодова, категорија и целокупне грађе, тако да свака од њих обухвати образац повезан заједничком интерпретативном идејом.

Истраживачка питања одредила су фокус анализе, док су кодови, категорије и теме развијани индуктивно, полазећи од исказа учесница. Издвојене су две теме: (1) стручна подршка као контекстуално условљен ресурс и (2) стручно усавршавање као потреба за оснаживањем музичких и методичких компетенција.

Иницијални кодови, категорије и интерпретације додатно су размотрени са колегом из области музичке педагогије у оквиру поступка колегијалне провере (*peer debriefing*). Колегијална провера није коришћена за формално израчунавање сагласности кодера, већ за преиспитивање аналитичких одлука и јачање рефлексивности у тумачењу података.

Етички аспекти истраживања. Све учеснице дале су сагласност за учешће у истраживању и снимање интервјуа. Истраживање је спроведено у

складу са принципима добровољног учешћа, поверљивости и заштите анонимности учесница. Лични подаци нису укључени у анализу нити у приказ резултата.

Резултати

Фокусирана тематска анализа издвојила је две теме: стручну подршку као контекстуално условљен ресурс и стручно усавршавање као потребу за оснаживањем музичких и методичких компетенција.

У оквиру обе теме издвојене су категорије и кодови настали анализом исказа учесница (Табела 1).

Табела 1

Теме, категорије и примери кодова

Тема	Категорија	Примери кодова
Стручна подршка као контекстуално условљен ресурс	Самостални рад	самосталан рад; без консултација; ослањање на сопствено искуство
	Неформална размена са колегама	размена искустава; консултације са колегиницама; сарадња у оквиру актива
	Повремене консултације са наставником музичке културе	питања упућена предметном наставнику; очекивања у петом разреду; помоћ у специфичним ситуацијама
	Сарадња са високошколском установом	педагошки факултет; сарадња са професорима; сарадња са асистентима
Стручно усавршавање као потреба за оснаживањем музичких и методичких компетенција	Музичка писменост	ноте; читање нотног текста; музичко описмењавање
	Извођачке вештине	свирање; инструмент; клавир; хармоника
	Музичко стваралаштво	компоновање; записивање музичких идеја
	Инклузивни приступ настави	прилагођавање активности; рад са ученицима којима је потребна додатна подршка; могућности примене музичких активности

Напомена. Табела приказује структуру кодирања. Категорије нису међусобно искључиве; исказ исте учеснице могао је бити обухваћен у више категорија.

Стручна подршка као контекстуално условљен ресурс

У одговорима учесница уочавају се различити начини припреме за наставу и ослањања на стручну подршку. Део исказа упућује на самосталан рад и ослањање на сопствено искуство, без консултација са наставницима музичке културе или другим стручним лицима. Такав приступ илуструје исказ: „Не, све радим самостално".

Поред самосталног рада, присутни су и неформални облици размене искустава унутар школе. Учитељице описују сарадњу са колегиницама из сопственог и других актива, која се остварује кроз разговоре и међусобне консултације: „Имам сјајну сарадњу са колегиницама из свог актива и из других актива и више смо ту да коментаришемо и да се консултујемо међусобно".

Консултације са наставницима музичке културе појављују се као повремени и ситуационо условљени облици подршке. У појединим исказима оне су повезане са потребом да се боље разумеју очекивања која ученике чекају након преласка у предметну наставу: „Питала бих наставника ако ме занима шта ће он од њих очекивати кад дођу у пети разред". У одговорима се препознаје и сарадња са високошколском установом: „Имамо дивну сарадњу са професорима и асистентима Педагошког факултета".

Искази учесница повезани су централном идејом да је стручна подршка контекстуално условљен ресурс: припрема за наставу обухвата самостални рад, неформалну размену са колегама, повремене консултације са наставницима музичке културе и сарадњу са високошколским установама. Континуирано организовани облици стручне подршке у анализираним исказима нису описани као уобичајен ослонац у припреми и реализацији наставе.

Стручно усавршавање као потреба за оснаживањем музичких и методичких компетенција

Учеснице препознају потребу за додатним стручним усавршавањем у више области наставе музичке културе: музичкој писмености, извођачким вештинама, музичком стваралаштву и прилагођавању активности ученицима којима је потребна додатна подршка. Потреба за додатним усаврша-

вањем у области музичке писмености видљива је у исказу: „Све што се тиче нота би добро дошло".

Поједине учеснице указују на потребу за развијањем извођачких вештина, посебно свирања на инструментима: „Дефинитивно свирање, поготово на хармоници".

Музичко стваралаштво такође се појављује међу подручјима у којима учеснице препознају потребу за додатним усавршавањем. Један од исказа ову потребу повезује са несигурношћу у записивању музичких идеја: „Мислим да је то компоновање, зато што нисам баш сигурна да бих без грешке умела да запишем".

У одговорима се појављује и потреба за методичком подршком у прилагођавању музичких активности ученицима којима је потребна додатна подршка: „Заиста бих волела да знам у ком домену и на који начин настава музичке културе може да помогне таквој деци".

Издвојене категорије повезује потреба за оснаживањем музичких и методичких компетенција. Она обухвата музичка знања, практичне и извођачке вештине, могућности реализације стваралачких активности и прилагођавање наставе различитим потребама ученика.

Дискусија

Прва тема, стручна подршка као контекстуално условљен ресурс, обухвата различите начине припреме и ослањања на подршку у реализацији наставе музичке културе. Поред самосталног рада и ослањања на сопствено искуство, учеснице наводе неформалну размену са колегиницама, повремене консултације са наставницима музичке културе и сарадњу са високошколском установом. Прикупљени подаци не омогућавају процену степена организованости стручне подршке у образовном систему, али показују да континуирано организовани облици подршке у анализираним исказима нису описани као уобичајен ослонац у припреми и реализацији наставе.

Самостални рад у овом контексту не означава нужно само професионалну аутономију. У одсуству редовне размене са наставницима музичке културе или другим стручним лицима, он може значити и да учитељице решења за конкретне методичке проблеме траже у границама сопственог искуства. Неформална сарадња са колегиницама представља ресурс за размену идеја и непосредно решавање проблема који се јављају у настави, али њен домет остаје ограничен уколико зависи искључиво од личне иницијативе

и повремених професионалних контаката. У томе се види разлика између колегијалне размене и систематски организованог професионалног учења.

Сарадња, стручна подршка, повратна информација и рефлексија издвајају се као чиниоци делотворног усавршавања и у истраживањима професионалног развоја наставника (Avalos, 2011; Darling-Hammond et al., 2017). Махметова и сарадници (Makhmetova et al., 2025) наглашавају да потпуније ефекте остварују модели у којима се формални облици учења повезују са менторством, сарадњом са колегама и рефлексивном праксом. У области музичког образовања, Крузе-Вебер и сарадници (Kruse-Weber et al., 2023) сматрају да сарадничка рефлексија добија посебну вредност када се одвија у атмосфери поверења и уз подршку установе. Иако је њихово истраживање реализовано у другачијем образовном контексту, оно осветљава разлику између повремене размене искустава и професионалне сарадње која постаје део устаљене праксе.

Друга тема, стручно усавршавање као потреба за оснаживањем музичких и методичких компетенција, обухвата музичку писменост, свирање на инструментима, музичко стваралаштво и прилагођавање музичких активности ученицима којима је потребна додатна подршка. Ове потребе захватају теоријску, извођачку и методичку димензију наставе музичке културе и упућују на потребу да програми стручног усавршавања буду повезани са активностима које учитељице реализују у учионици.

Потребе за оснаживањем у области музичке писмености и свирања на инструментима односе се на знања и вештине које захтевају континуитет у развијању и одржавању. Стручно усавршавање у овој области не може се исцрпети у једнократном упознавању са новим садржајима, већ би требало да обезбеди прилике за практичан рад, повратну информацију и постепено јачање сигурности у реализацији наставе. Бјелобрк Бабић и сарадници (Bjelobrk-Babić i sar., 2021) разматрају специфичности индивидуалних, групних и колективних облика усавршавања учитеља за наставу музичке културе, док Варваригу и сарадници (Varvarigou et al., 2012) подсећају да предметно усмерени програми професионалног развоја у области музике могу допринети развијању практичних вештина и већој сигурности у реализацији музичких активности. Значај професионалне сигурности потврђује и истраживање С. Хенеси (Hennessy, 2000), спроведено у контексту образовања будућих учитеља.

Музичко стваралаштво није издвојено као засебна тематска област, већ као једно од подручја у којима учитељице препознају потребу за додат-

ним усавршавањем. Исказ о несигурности у записивању музичких идеја повезује тешкоће у реализацији стваралачких активности са ширим питањем музичких компетенција. Прилагођавање музичких активности ученицима којима је потребна додатна подршка издваја се као методички захтев. Исказ једне учеснице да би желела да боље разуме на који начин настава музичке културе може да помогне таквој деци упућује на потребу за конкретним и применљивим моделима рада. Џелисон (Jellison, 2015) инклузивно музичко окружење повезује са промишљањем наставних циљева, начина рада и могућности учешћа сваког ученика. Стручно усавршавање у овој области зато би требало да обухвати примере активности, начине њиховог прилагођавања и методичка образложења која учитељицама омогућавају да процене шта је примерено конкретној наставној ситуацији.

Метанаративни преглед Нгујен и сарадника (Nguyen et al., 2025) издваја музичке компетенције, професионалну сигурност, практично искуство, менторство, повратну информацију и сарадњу са стручњацима за музику као чиниоце наставе музике коју реализују учитељи. У том оквиру, потребе које су учеснице исказале одређују подручја у којима предметно усмерена подршка може бити најкориснија и у којима се формални облици усавршавања могу повезати са сарадњом доступном у непосредном радном окружењу.

У односу на истраживање Бјелобрк Бабић и сарадника (Bjelobrk-Babić i sar., 2021), које је на већем узорку квантитативно испитало самопроцене облика, области и разлога за стручно усавршавање, ова анализа пружа квалитативни увид у то како учитељице описују ресурсе доступне у непосредном радном окружењу. Поред потреба за оснаживањем у области свирања и музичког стваралаштва, које су уочене и у претходном истраживању, издвојена је и потреба за применљивим методичким моделима у прилагођавању музичких активности ученицима којима је потребна додатна подршка.

Налази овог истраживања разликују се од резултата Дробац Павићевић и сарадника (Drobac-Pavićević i sar., 2024) и по узорку и по аналитичком фокусу. Претходни рад обухватио је учитеље из Републике Српске и био усмерен на процену значаја наставе музичке културе и програмских садржаја. Овде су анализирани искази учитељица из школа на територији Војводине и Београда, са фокусом на начине припреме за наставу, облике стручне подршке и подручја додатног усавршавања. Такво усмерење конкретизује питање професионалног развоја кроз садржаје усавршавања и облике подршке доступне у наставној пракси.

Домет тумачења одређен је структуром истраживања. Узорак је обухватио десет учитељица из школа на територији Војводине и Београда и формиран је методом погодног избора. Анализа је заснована на одговорима на два питања издвојена из ширег корпуса интервјуа. Подаци су засновани на исказима учесница, а не на непосредном посматрању наставне праксе. Због тога није могуће процењивати распрострањеност уочених потреба у широј популацији учитеља, нити изводити закључке о организованости стручне подршке у образовном систему.

Закључак

Две издвојене теме показују да су професионалне потребе учитељица повезане са ресурсима доступним у непосредном радном окружењу и са потребом за оснаживањем музичких и методичких компетенција. У припреми и реализацији наставе музичке културе учеснице наводе: самостални рад, неформалну размену искустава са колегиницама, повремене консултације са наставницима музичке културе и сарадњу са високошколском установом. Анализирани искази не упућују на један уједначен модел, већ на различите начине припреме и облике подршке чија доступност зависи од радног окружења и професионалних контаката.

Потребе за додатним усавршавањем обухватају музичку писменост, свирање на инструментима, музичко стваралаштво и прилагођавање музичких активности ученицима којима је потребна додатна подршка. При планирању предметно усмерених програма усавршавања, ове садржаје треба повезати са практичним радом, применљивим методичким моделима, повратном информацијом и могућностима за професионалну сарадњу.

Истраживањем је обухваћено десет учитељица из државних основних школа на територији Војводине и Београда, изабраних методом погодног избора, а анализа је заснована на одговорима на два питања издвојена из ширег корпуса интервјуа. Будући да су подаци засновани на исказима учесница, резултати се односе на њихове перцепције и самопроцене, а не на непосредно посматрану наставну праксу.

Даља истраживања требало би да укључе већи и разноврснији узорак, да комбинују квалитативне и квантитативне методе и да интервјуе повежу са посматрањем наставе. Посебно је потребно испитати облике подршке за прилагођавање музичких активности ученицима којима је потребна додатна подршка и пратити ефекте предметно усмерених програма усавршавања на наставну праксу.

Литература

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10–20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Avidov-Ungar, O. (2025). Empowering teacher professionalism through personalized continuing professional learning: A systematic literature review using a multidimensional approach to self-assessment and growth. *Education Sciences, 15*(12), Article 1686. https://doi.org/10.3390/educsci15121686

Bjelobrk-Babić, O., Čaušević, M., & Partalo, D. (2021). Specifičnosti stručnog usavršavanja učitelja za nastavu muzičke kulture [Specifics of professional training of teachers for teaching music culture]. *Društvene i humanističke studije, 6*(4(17)), 355–372. https://doi.org/10.51558/2490-3647.2021.6.4.355

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis*: A practical guide. SAGE.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

Drobac-Pavićević, M., Bjelobrk Babić, O., & Đurđanović, M. (2024). Implicit theories of teachers about the importance of teaching music. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 12*(1), 145–156. https://doi.org/10.23947/2334-8496-2024-12-1-145-156

Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, *17*(2), 183–196. https://doi.org/10.1017/S0265051700000243

Jellison, J. A. (2015). *Including everyone: Creating music classrooms where all children learn.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199358762.001.0001

Kruse-Weber, S., Bucura, E., & Tumler, M. (2023). Facilitating collaborative professional development among instrumental and vocal teachers: A qualitative study with an Austrian music school. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 1096188. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1096188

Makhmetova, Z., Karabassova, L., Zhakim, A., & Karinov, A. (2025). Exploring the effects of professional learning experiences on in-service teachers' growth: A systematic review of literature. *Education Sciences, 15*(2), Article 146. https://doi.org/10.3390/educsci15020146

Nguyen, T., Knigge, J., Sæther, M., & Oravec, L. (2025). Factors influencing music teaching among primary and early childhood education and care generalist teachers: A meta-narrative review. *Frontiers in Education, 10*, Article 1648016. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1648016

Sudzilovski, D. (2015). Koliko i kako se učitelji individualno usavršavaju u oblasti muzičke kulture [How and how much are teachers individually trained in the field of music culture?]. *Nastava i vaspitanje*, *64*(3), 521–529. https://doi.org/10.5937/nasvas1503521S

Varvarigou, M., Creech, A., & Hallam, S. (2012). Benefits of continuing professional development (CPD) programmes in music for KS2 (primary) teachers through the example of the London Symphony Orchestra (LSO) On Track programme. *Music Education Research, 14*(2), 149–169. https://doi.org/10.1080/14613808.2012.685457

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 80–91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

Marina Petrović
"Georgi Stojkov Rakovski" Primary School, Banja Luka
Ozrenka Bjelobrk Babić
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy
Tanja Stanković-Janković
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy
Miomira Đurđanović
University of Novi Sad, Academy of Arts

PRIMARY SCHOOL CLASSROOM TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT NEEDS IN THE FIELD OF MUSIC EDUCATION: A THEMATIC ANALYSIS

The aim of this study was to examine how primary school classroom teachers approach the planning and delivery of music lessons, the forms of professional support on which they rely, and the areas in which they identify a need for further professional development. The study employed a qualitative approach, using semi-structured interviews with ten female primary school classroom teachers from Serbia. Responses to two questions selected from a broader interview corpus were analysed using focused thematic analysis. Two themes were identified: professional support as a context-dependent resource, and professional development as a need to strengthen musical and pedagogical competencies. Participants described independent work, informal exchanges with colleagues, occasional consultations with music teachers, and cooperation with a higher education institution. The professional development areas include music literacy, performance skills, musical creativity, and inclusive teaching approaches. The findings may inform the planning of subject-specific professional development programmes.

KEYWORDS: *music education, primary school classroom teachers, professional development, professional support, professional needs.*