

01

**PEDAGOŠKA
STVARNOST**
NOVI SAD 2025



PEDAGOŠKO DRUŠTVO VOJVODINE
FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U NOVOM SADU
ODSEK ZA PEDAGOGIJU

PEDAGOŠKA STVARNOST
Časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja

UDK 37	ISSN 0553-4569	eISSN 2620-2700	Novi Sad
God.LXXI	Godišnji broj 1	Str.3-99	2025.

REDAKCIJA

akademik Grozdanka Gojkov, Srbija
akademik Marjan Blažič, Slovenija
akademik Drago Branković, Republika Srpska
prof.dr Sofija Vrcelj, Hrvatska
prof.dr Kornelija Mrnjajus, Hrvatska
prof. dr Svetlana Kurteš, Velika Britanija
prof. dr Eva Mikuska, Velika Britanija
prof. dr Kanizsai Maria, Mađarska
doc. dr Jadranka Ručeva, Makedonija
prof. dr Snežana Gudurić, Srbija
prof. dr Jovana Milutinović, Srbija
prof. dr Milica Andevski, Srbija
prof. dr Josip Ivanović, Srbija
prof. dr Mila Beljanski, Srbija
prof. dr Marta Dedaj, Srbija
prof. dr Nina Brkić Jovanović, Srbija
prof. dr Otilia Velišek Braško, Srbija
prof. dr Milena Letić Lungulov, Srbija
prof. dr Stefan Ninković, Srbija
doc.dr Borka Malčić, Srbija
doc.dr Bojana Perić Prkosovački, Srbija
prof.dr Olivera Knežević Florić, Srbija

Glavni urednik
doc. dr Bojana Marić

Odgovorni urednik
prof. dr Stanislava Marić Jurišin

Sekretari redakcije
doc. dr Borka Malčić
dr Tamara Radovanović

Tehnički sekretari redakcije
MA Bojana Pilja
Igor Lekić

Lektor za srpski jezik
Marina Tucić Živkov, prof.

Lektor za engleski jezik
MA Anđelka Gemović

Za izdavača: *Sanja Rista Popić*

Časopis izlazi 2 puta godišnje
email: pedagoskastvarnost@gmail.com

Na osnovu mišljenja Ministarstva za nauku, tehnologije i razvoj Republike Srbije, prema Listi kategorisanih naučnih časopisa domaćih izdavača za 2024. Godinu, časopis „PEDAGOŠKA STVARNOST” ima karakter publikacije vrhunskog časopisa nacionalnog značaja.

PEDAGOŠKA STVARNOST

ČASOPIS ZA ŠKOLSKA I KULTURNO-PROSVETNA PITANJAPS

god. LXXI	Br. 1	Str. 3-99	Novi Sad	2025.
UDK 37		eISSN 2620-2700		ISSN 0553-4569

SADRŽAJ

DIDAKTIKA I METODIKA

Ozrenka Bjelobrk Babić, Milica Drobac-Pavićević, Miomira Đurđanović, Dragan Partalo: IMPLICITNE TEORIJE UČITELJA O VREDNOVANJU U NASTAVI MUZIČKE KULTURE -----	3
--	---

VISOKO OBRAZOVANJE

Katarina Vignjević, Dilan Dobardžić, Višnja Ognjenović, Marko Blažić: PREDLOG KONTROLNE TABLE ZA OCENJIVANJE TESTOVA-----	19
--	----

ŠKOLSKA PEDAGOGIJA

Nemanja Vukanović, Tatjana Mihajlović, Margareta Skopljak: FAKTORSKA STRUKTURA SKALE AUTONOMIJE NASTAVNIKA OSNOVNIH ŠKOLA-----	33
Semir Šejtanić, Semina Krhan: KOMPETENCIJE ŠKOLSKOG PEDAGOGA I NJIHOV UTJECAJ NA KVALITETU NASTAVE -----	48

SOCIJALNA PEDAGOGIJA

Tamara Radovanović: PROBLEMS IN CHILDREN'S SOCIAL BEHAVIOR: EXTERNALIZED FORM AND ITS CHARACTERISTICS-----	61
Jovana Maoduš, Vesna Žunić-Pavlović: EKSTERNALIZOVANI I INTERNALIZOVANI PROBLEMI KAO PREDIKTORI NESTABILNOSTI SMEŠTAJA DECE BEZ RODITELJSKOG STARANJA-----	75

PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

Kristina Žunić: OBEZBEĐIVANJE KONTINUITETA TOKOM DETETOVE TRANZICIJE U ŠKOLU KROZ POVEZIVANJE STRUČNJAKA U VASPIITNO- OBRAZOVNOM SISTEMU -----	88
--	----

CONTENT

DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGIES

Ozrenka Bjelobrk Babić, Milica Drobac-Pavićević, Miomira Đurđanović, Dragan Partalo: IMPLICIT THEORIES OF TEACHERS ON ASSESSMENT IN MUSIC EDUCATION -----	3
---	---

HIGHER EDUCATION

Katarina Vignjević, Dilan Dobardžić, Višnja Ognjenović, Marko Blažić: DASHBOARD FOR TEST EVALUATION -----	19
--	----

SCHOOL PEDAGOGY

Nemanja Vukanović, Tatjana Mihajlović, Margareta Skopljak: FACTOR STRUCTURE OF THE TEACHER AUTONOMY SCALE FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS -----	33
Semir Šejtanić, Semina Krhan: COMPETENCIES OF SCHOOL PEDAGOGUES AND THEIR IMPACT ON THE QUALITY OF TEACHING-----	48

SOCIAL PEDAGOGY

Tamara Radovanović: PROBLEMS IN CHILDREN'S SOCIAL BEHAVIOR: EXTERNALIZED FORM AND ITS CHARACTERISTICS-----	61
Jovana Maoduš, Vesna Žunić-Pavlović: EXTERNALIZED AND INTERNALIZED PROBLEMS AS PREDICTORS OF PLACEMENT INSTABILITY OF CHILDREN WITHOUT PARENTAL CARE-----	75

PRE-SCHOOL EDUCATION

Kristina Žunić: ENSURING CONTINUITY DURING THE CHILD'S TRANSITION TO SCHOOL TROUGH CONNECTING EXPERTS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM-----	88
--	----

Ozrenka Bjelobrk Babić¹

Filozofski fakultet

Univerzitet u Banja Luci

Bosna i Hercegovina

Milica Drobac-Pavićević

Filozofski fakultet

Univerzitet u Banja Luci

Bosna i Hercegovina

Miomira Đurđanović

Akademija umetnosti Novi Sad

Univerzitet u Novom Sadu

Dragan Partalo

Filozofski fakultet

Univerzitet u Banja Luci

Bosna i Hercegovina

Primljen: 29. 08. 2024.

Prihvaćen: 20. 12. 2024.

UDC: 371.213.1:[371.3::78

DOI:10.19090/ps.2025.1.3-18

Stručni naučni rad

IMPLICITNE TEORIJE UČITELJA O VREDNOVANJU U NASTAVI MUZIČKE KULTURE

Apstrakt

Implicitne teorije učitelja o vrednovanju u nastavi muzičke kulture oslikavaju njihov pristup procjeni učeničkih postignuća i organizaciji nastavnog procesa. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati kako učitelji shvataju i primjenjuju vrednovanje, s naglaskom na njihove implicitne teorije i ulogu oblika rada u formativnom vrednovanju znanja i vještina učenika. Istraživanje je sprovedeno u junu 2023. godine sa deset učitelja iz osam osnovnih škola u Republici Srpskoj. Podaci su prikupljeni polustrukturisanim intervjuima i analizirani tematskom analizom. Rezultati pokazuju da učitelji vrednovanje doživljavaju kao kontinuirani proces praćenja i davanja povratnih informacija učenicima, pri čemu oblici rada – frontalni, grupni u individualni – igraju ključnu ulogu u omogućavanju formativnog vrednovanja. Dominacija frontalnog rada olakšava zajedničko muziciranje i procjenu grupnih postignuća, dok grupni i individualni rad pružaju prilike za personalizovanu povratnu informaciju i podršku. Nalazi ukazuju na potrebu za dodatnim stručnim usavršavanjem učitelja, posebno u integraciji muzičkog stvaralaštva u vrednovanje, kako bi njihovi pristupi bili teorijski utemeljeni i pedagoški efektivni. Implicitne teorije učitelja, iako nerijetko zasnovane na ličnim uvjerenjima i iskustvima, pokazuju potencijal za dalji profesionalni razvoj kroz teorijsku i praktičnu podršku.

Ključne riječi: implicitne teorije, formativno vrednovanje, nastava muzičke kulture, oblici rada

¹ ozrenka.bjelobrk-babic@ff.unibl.org

Uvod

Rad počiva na socijalno-konstruktivističkoj perspektivi jer je usmjeren na utvrđivanje načina na koji učitelji konstruišu koncept vrednovanja u nastavi muzičke kulture. Na osnovu uvida u implicitno shvatanje koncepta vrednovanja istovremeno dobijamo i uvid kako učitelji vrednuju znanja i vještine učenika u obrazovnoj praksi. S obzirom na to da su socijalno-konstruktivistička istraživanja kritičkim preispitivanjem različitih koncepata ukazala da isti ti koncepti prije predstavljaju način konstruisanja stvarnosti u datom kulturološkom kontekstu nego samu stvarnost (Târziu, 2017; Vilig, 2016), sasvim je opravdano da se bavimo implicitnim teorijama nastavnika o vrednovanju u nastavi muzičke kulture. Sternberg (1985) smatra da bi se trebalo baviti implicitnim teorijama o inteligenciji, kreativnosti i mudrosti u trenutku kada se akumulira dovoljno eksplicitnih teorija a da jasnog pojmovnog određenja navedenih koncepata još uvijek nema. Implicitne teorije su naši misaoni konstrukti (Sternberg, 1985) o različitim pojmovima i konceptima koji nas okružuju. Oni već postoje u našim umovima, bez obzira da li smo profesionalci ili ne, i kao takve ih koristimo, bez obzira da li su ispravni ili pogrešni.

Interesovanje za istraživanje vrednovanja u nastavi muzičke kulture zasnovano je na odlikama predmeta muzička kultura, kao umjetničkog područja. S obzirom na to da se muzičke sposobnosti razvijaju na osnovu urođenih dispozicija i da njihov razvoj traje u mlađem školskom uzrastu, učenike s nerazvijenim ili nedovoljno razvijenim muzičkim sposobnostima i učenike koji osjećaju strah ili stid trebalo bi ocjenjivati tokom zajedničkog muzičkog izvođenja. Dakle, u toku frontalnog rada koji je i najzastupljeniji u nastavi muzičke kulture (Basaneže, 2015). Važno je da učitelj kontinuirano prati učenike tokom svakog časa, vrednuje njihovo zalaganje i uključenost u aktivnosti. Slušanje i poznavanje muzičke literature je područje koje učitelj može najlakše ocijeniti prema jasnim kriterijumima jer uključuje kognitivne sposobnosti (Rojko, 1997; Vidulin i sar, 2020) učenika u čemu svi mogu biti jednako aktivni bez obzira na razvijenost muzičkih sposobnosti.

Vrednovanjem i ocjenjivanjem u nastavi muzičke kulture bavili su se mnogi istraživači (Barkley, 2006; Chiodo, 2001; Lehman, 1992; Milić, 2022; Patterson, 2006; Radocy, 1995; Shih, 1997). Kao zajednička odlika njihovih nalaza istraživanja proističe da kvalitetno vrednovanje zahtijeva visok nivo kompetencija učitelja i nastavnika muzičke kulture. Usljed specifičnosti i složenosti prirode muzičke umjetnosti učitelji muzike najčešće formativno ocjenjuju izvođenje učenika (Saunders & Holahan, 1997). Jedno novije istraživanje potvrđuje da nije jednostavno postići kvalitetno formativno ocjenjivanje u pjevanju i sviranju (Liu, 2023), te su muzičko-pedagoška znanja i umijeća nastavnika bitan faktor za vrednovanje postignuća učenika. Analogno cilju i zadacima nastave Muzičke kulture vrednovanje je potrebno provoditi organizovano, obraćajući pažnju na muzički razvoj svakog učenika. Ivanović (2007) smatra da se u muzičkoj nastavi vrednovanje postignuća odnosi na kvalitativno posmatranje procesa učenja o muzici, analitičkog slušanja, pjevanja, sviranja i muzičkog stvaralaštva. Za objektivno vrednovanje potrebno je da kriterijum procjene vrlo jasno definiše one najznačajnije dimenzije muzičkog postignuća. Prema Ivanović (2007) kriterijumi procijene pružaju odgovore na pitanja koja se odnose na oblasti u kojima učenici treba da napreduju, a u vezi su sa njihovim muzičkim postignućima povezanim sa emocionalnim, saznajnim i psihomotornim razvojem.

U istraživanju o implicitnim teorijama učitelja o nastavi muzičke kulture Drobac-Pavićević i saradnici (2024) utvrdili su da ispitanici usmjereni na pozitivne aspekte nastave pomenutog predmeta, naglašavajući njenu važnost za svestrani razvoj ličnosti učenika. Implicitne teorije značajno utiču na ponašanje nastavnika u odnosu na školsko okruženje (Marić Jurišin i sar., 2023; Rechsteiner et al., 2021), te je stoga važno da su što sličnije eksplicitnim teorijama jer će i njihove pedagoške intervencije biti adekvatnije. Upravo od njihovog shvatanja samog pojma vrednovanje zavisice i način na koji će izvoditi nastavu

muzičke kulture kao i kako će vrednovati učeničko postignuće u oblasti muzičkih kompetencija. Ukoliko vrednovanje posmatramo kao složen sistem postupaka ono bi trebalo da posluži „kao povratna informacija o rezultatima (i ostvarenju cilja) rada, a njena svrha treba da bude mijenjanje i unapređenje prakse” (Bjelobrk Babić, 2013: 130). Vrednovanje u školskoj praksi ne bi trebalo svesti samo na davanje ocjene (Kačapor i sar., 2005), već i praćenje napredovanja svih aspekata ličnosti učenika. Ovakav pristup vrednovanju podrazumijeva promjene stavova, reagovanje, interesovanje, vrednovanje odnosa prema radu i socijalizaciju učenika. Vrednovanje u vaspitno-obrazovnom sistemu, na osnovu tačno utvrđenih kriterijuma, najviše je usmjeravano na rad nastavnika, rezultate rada učenika i rad škole (Vilotijević, 1996, 1999). Iako se sve više zagovara savremeni pristup nastavi u školama danas je ipak više prisutan tradicionalni sistem vrednovanja, npr. vrednovaje u vidu ocjenjivanja znanja i vještina učenika uz, najčešće, dominantnu ulogu nastavnika u nastavi, te se s „pravom tradicionalno ocjenjivanje učenika naziva bolesnikom savremene škole” (Kačapor i sar, 2005: 13).

U nastavnom programu razredne nastave muzičke kulture u Republici Srpskoj obuhvaćeni su: 1. Izvođenje muzike (pjevanje, sviranje, pokret i uvođenje u osnove muzičke pismenosti), 2. Slušanje muzike i 3. Dječje muzičko stvaralaštvo (Nastavni programi za predmet Muzička kultura, 2021). U nastavi muzičke kulture važno je prethodno identifikovati muzičke sposobnosti svakog učenika, a njihov nivo razvijenosti svakako ne treba biti kriterijum vrednovanja, odnosno ocjenjivanja postignuća učenika. Pri vrednovanju i ocjenjivanju savladanih nastavnih sadržaja preporučuje se sagledavanje nivoa postignuća u svim nastavnim područjima predviđenih nastavnim planom i programom muzičke kulture, nasuprot ocjenjivanju savladanih nastavnih sadržaja pojedinačno za različita nastavna područja. U skladu sa navedenim, kad je riječ o nastavnom području izvođenje muzike – pjevanjem, Šulentić Begić i Živković (2013) smatraju da je uslov lijepog pjevanja preciznost u intoniranju, dječiji, disanju i izvođenju ritma, a ne pamćenje riječi. Razvijene muzičke sposobnosti omogućavaju lijepo pjevanje. Pjevanje ne bi trebalo izdvojeno ocjenjivati jer su pomenute sposobnosti individualno različite i i ne zavise o učenikovo volji.

Takođe ni sviranje ne bi trebalo individualno ocjenjivati. Muziku mogu slušati svi učenici, pa čak i oni sa slabijom razvijenosti muzičkih sposobnosti, te bi se to područje jedino moglo individualno ocjenjivati (Šulentić Begić i Živković, 2013) jer su za slušanje muzike više potrebne intelektualne nego muzičke sposobnosti (Rojko, 1997). Begić i saradnici (2019) podsjećaju da se u nastavi Muzičke kulture realizuju različite muzičke aktivnosti i sadržaji (slušanje muzike, muzikološki sadržaji, pjevanje, sviranje, stvaralaštvo/muzičke igre/pokret, osnove muzičke pismenosti), koji su više ili manje specifični te zbog čega se navedeno odražava i na vrednovanje i ocjenjivanje.

Neadekvatnim metodičkim zahtjevima ili negativnom ocjenom učenici se ne smiju demotivisati već, učitelj, kreativnim radom, treba da ih podstiče za izvođenje muzičkih aktivnosti poštujući njihove muzičke sposobnosti i interesovanja. U nastavi muzičke kulture, zbog specifičnosti predmeta, za iste vaspitno-obrazovne zadatke učenici mogu dobiti različite ocjene, a različiti rezultati mogu biti ocijenjeni istim ocjenama (Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje i vaspitanje, 2014, 2021). U svim nastavnim područjima, tačnije muzičkim aktivnostima, posebno onim gdje je izražen razvoj muzičke kreativnosti važniji je proces od ishoda učenja. „Važnije je, primjerice, da učenik pjeva (aktivnost) nego da nauči neku konkretnu pjesmu (rezultat)” (Šulentić Begić i Živković, 2013: 3–4). Nastava Muzičke kulture ne bi smjela da bude „težak” predmet, na kojem će se favorizovati muzički nadareni učenici ili učenici koji pohađaju muzičku školu. Praćenje, mjerenje, ocjenjivanje i vrednovanje u nastavi Muzičke kulture važno je prilagoditi (individualnim) muzičkim sposobnostima svakog učenika i podsticati razvoj elementarnih komponenti muzikalnosti koji je naročito intenzivan do devete godine života, dok se složeniji vidovi muzičkih sposobnosti kod djece javljaju od desete do dvanaeste godine i razvijaju se u dužem vremenskom periodu (Čaušević,

2017; Gordon, 1986, 1999, 2001, 2003; Stojanović, 1996). Konstatacija o vrednovanju koja obuhvata „dosegnuti nivo u vaspitanju i obrazovanju, a to znači praćenje razvoja cjelokupne ličnosti” (Kačapor i sar, 2005:15) je veoma bliska sa specifičnostima vrednovanja i ocjenjivanja u nastavi Muzičke kulture. Učenike s manje razvijenim muzičkim sposobnostima, podsećaju Šulentić Begić i saradnici (2020), učitelj treba da ocjenjuje tokom grupnog muziciranja umjesto individualnog, tj. vrednuje i ocjenjuje njihov odnos prema aktivnosti i njihovu uključenost. Prema Rojku (2012) u procesu vrednovanja u nastavi Muzike neophodno je uključiti i učenikov odnos prema predmetu, aktivnost i ponašanje na nastavi, elemente koji, posmatrano rigidno iz ugla teorije, ne bi trebalo da utiču na rezultat. Kako je cilj nastave Muzičke kulture u osnovnoj školi razvijanje ljubavi i interesa učenika za muziku, odnosno razvoj muzičkog ukusa (Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje i vaspitanje, 2014, 2021), pravilno planiranje slušanja muzike, kao i adekvatne pedagoške strategije nastavnika u okviru obrazovanja, u znatnoj mjeri utiču na formiranje i razvoj ličnosti učenika, kako podsjećaju Cvetković i Đurđanović (2014). Prema tome, u ovom radu želimo istražiti kako učitelji implicitno shvataju koncept vrednovanja u nastavi Muzičke kulture, odnosno koja su im polazna shvatanja u realizaciji vrednovanja učeničkih postignuća u nastavi Muzičke kulture.

Metod

Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati implicitno shvatanje učitelja o vrednovanju u nastavi muzičke kulture. Pitanja u našem istraživanju su: 1) Na osnovu kojih implicitnih shvatanja vrednovanja u nastavi muzičke kulture učitelji prate i vrednuju znanje i vještine učenika? 2) Koje oblike rada učitelji koriste tokom procesa vrednovanja u nastavi muzičke kulture?

Postupak

Istraživanje je obavljeno u periodu maj-juni 2023. godine online (Zoom aplikacija) i uživo (u osnovnim školama) uz dobrovoljno prisustvo ispitanika. Etički principi su dosljedno primijenjeni tokom svih faza istraživanja. Na samom početku, a prije realizacije intervjua, učesnicima je pružena detaljna informacija o ciljevima istraživanjima i pojedinim etapama obrade podataka i pisanja izvještaja. Posebno je istraživač obrazložio pitanje povjerljivosti podataka koja je osigurana anonimizacijom odgovora pri izradi transkripta i čuvanjem podataka u sigurnom okruženju. Takođe, učesnicima je ukazano da u bilo kojem trenutku mogu odustati od istraživanja bez negativnih posljedica, te da će prikupljeni biti korišteni isključivo u svrhe ovog istraživanja i analizirani na način koji poštuje integritet istraživačkog procesa. Nakon obrazlaganja etičkih principa, sudionici su dali usmenu saglasnost da dobrovoljno pristaju na učešće u istraživanju. Intervjui su trajali oko 45 minuta. Učitelje su intervjuisali dva muzička pedagoga i psiholog koji su uradili i zvučne snimke, a nakon toga i transkripciju intervjua.

Uzorak

Učesnici u našem istraživanju su profesori razredne nastave (učitelji) u osnovnim školama u Republici Srpskoj. S obzirom na to da je riječ o učiteljskom pozivu, bilo je teško ujednačiti uzorak prema polu, tako da je u našem istraživanju učestvovalo 10 učiteljica. Mogućnost učešća u ovom istraživanju bazirana je na sljedećim kriterijumima: završen osnovni studij učiteljskog smjera, dobrovoljno pristanak za učešće u istraživanju i više od 10 godina radnog staža u nastavi. Cilj uzorkovanja bio je osigurati bogate i raznovrsne podatke koji

omogućavaju dublje razumijevanje implicitnih teorija o vrednovanju u nastavi muzičke kulture, a ne postizanje reprezentativnosti.

Istraživački instrument

Za potrebe ovog istraživanja podatke smo prikupili polustrukturisanim intervjuom pri čemu je primjenjen protokol sa pitanjima otvorenog tipa. Za istraživačko pitanje - Kako učitelji prate i vrednuju znanje i vještine učenika tokom nastave muzičke kulture? - podatke smo prikupljali sljedećim pitanjima u protokolu: 1) Smatrate li da učenici uvijek razumiju ono što se objašnjava na času? 2) U čemu učenicima najviše pomažete na času muzičke kulture? 3) Koliko često na času muzičke kulture komponujete sa učenicima? Za drugo istraživačko pitanje - Koje oblike nastave učitelji koriste u nastavi muzičke kulture? - podatke prikupili pitanjima: 1) Koji oblik nastave preferirate kad je riječ o nastavi muzičke kulture? Nakon njihovog odgovora smo postavljali potpitanja da objasne kako to rade (Kada radite grupno sa učenicima opišite kako to radite; ili kada radite individualno sa učenikom opišite šta tada radite na času?), 2) Šta Vam se više sviđa – kada radite s učenicima individualno (svako za sebe) ili grupno (svi zajedno)? Zašto?

Obrada podataka

Podaci su obrađeni kvalitativnom metodom tematska analiza (Braun & Clarke, 2006; Vilig, 2016). Analizom odgovora dobijenih polustrukturisanim intervjuom utvrđivali smo kako učitelji implicitno shvataju vrednovanje u nastavi muzičke kulture, te koji oblik rada preferiraju tokom procesa vrednovanja u nastavi muzičke kulture na osnovu svojih implicitnih teorija. Podatke smo obradili induktivnim zaključivanjem kroz šest faza (Braun & Clarke, 2006). Prvo smo se familijalizirali sa sirovim podacima (odgovorima ispitanika) tako što smo, nakon transkripcije odgovora, a prije kodiranja, nekoliko puta pročitali sve odgovore ispitanika. U drugoj fazi smo generisali deskriptivne inicijalne kodove (nižeg reda), a potom smo grupisanjem inicijalnih kodova odredili kodove višeg reda na osnovu kojih su se izdvojile kategorije (Braun & Clarke, 2006; Vilig, 2016). U trećoj fazi smo na osnovu definisanih kategorija izdvojili moguće teme. U četvrtoj fazi smo izdvojene teme redefinisali da bismo ih u petoj fazi konačno definisali i imenovali. U posljednjoj, šestoj fazi, smo objedinili sve dobijene u teme u odgovor na istraživačko pitanje – implicitno shvatanje vrednovanja u nastavi muzičke kulture.

Rezultati i diskusija

Prikaz rezultata dat je s obzirom na postavljena istraživačka pitanja, odnosno u sljedećim tematskim područjima: 1) Implicitna shvatanja vrednovanja u nastavi muzičke kulture na osnovu kojih učitelji prate i vrednuju znanje i vještine učenika; 2) Oblici rada koje učitelji koriste tokom procesa vrednovanja u nastavi muzičke kulture.

Implicitna shvatanja vrednovanja u nastavi muzičke kulture na osnovu kojih učitelji prate i vrednuju znanje i vještine učenika

Odgovore na istraživačko pitanje - Na osnovu kojih implicitnih shvatanja vrednovanja u nastavi muzičke kulture učitelji prate i vrednuju znanje i vještine učenika? - potražili smo u svim područjima nastave muzičke kulture koja se međusobno prožimaju, a razrađeno smo ih predstavili u Tabeli 1. Dobijene teme su u skladu sa podoblastima muzičke kulture autorke

Ivanović (2007) iako postoje određena odstupanja u smislu da neki od deskriptora određene podoblasti su izostavljeni u odgovorima naših ispitanika.

Tabela 1

Implicitno shvatanje vrednovanja u nastavi muzičke kulture tokom praćenja i vrednovanja znanja i vještina učenika

Teme	Kategorije	Kodovi
Izvođenje muzike	Pjevanje	Pjevanje po sluhu
		Pjevanje iz notnog teksta
		Učenje pjesme po dijelovima, cjelinama
		Pjevanje solmizacijom i taktiranje
		Pjevanje poetskim tekstom i taktiranje
	Sviranje	Sviranje po sluhu (donotni period, traženje tonova)
		Sviranje iz notnog teksta
		Sviranje (vježbanje) u sporom tempu (učenje po dijelovima)
		Sviranje u izvođačkom tempu
	Pokret	Brojalice
		Muzičke igre
	Vještina vokalno-instrumentalnog izvođenja	Vježbanje vokalno-instrumentalnog izvođenja
		Vježbanje u sporom, radnom tempu (dio po dio uz povezivanje dijelova uz analizu notnog teksta)
		Posvećenost i kontinuitet u radu
		Izvođački tempo

Slušanje muzike	Kognitivni pristup slušanju muzike (analiza kompozicija)	Upoznavanje žanra, upoznavanje izvođačkog sastava Prepoznavanje tempa, prepoznavanje dinamike...
	Emocionalni pristup slušanju muzike	Doživljaj muzičkog djela Određivanje karaktera djela
	Spoznajno-emocionalni pristup slušanju muzike	Specifičnost nastavnih jedinica prema spoznajno-emocionalnom pristupu
		Refleksije učenika (procjena spoznajnih elemenata i procjena doživljenih emocija)
Dječje muzičko stvaralaštvo	Intrinzička motivisanost za stvaranje muzike	Pozitivne emocije, igra, flow
	Improvizacija ritma	Osmišljavanje manjih ritmičkih cjelina – tijelom, instrumentima, govorom Slododni muzički dijalozi
	Improvizacija melodije	Izmišljanje manjih melodijskih cjelina na dati poetski tekst Muzički dijalozi glasom ili na instrumentima
	Improvizacija melodijsko-ritmičkih cjelina	Osmišljavanje melodije i ritma na dati tekst Osmišljavanje melodije i ritma u skladu muzičke igre
	Improvizacija pokretom	Osmišljavanje koreografije za muzičke igre Osmišljavanje pokreta uz slušanje muzike
	Aranžiranje brojlica, pjesama i muzičkih igara	Izbor udaraljki Improvizacija ritmičke pratnje
	Integracija sa nastavnim predmetima	Muzika i tekst Muzika i pokret
	Izrada instrumenata	Pravljenje dječjih ritmičkih instrumenata Primjena izrađenih dječjih instrumenata

Tema koja se odnosi na Izvođenje muzike (podrazumijeva i uvođenje u osnove muzičke pismenosti koja je prisutna i u ostalim tematskim cjelinama) se u velikoj mjeri slaže sa

teorijskom okvirom Ivanović (2007). Učitelji se trude da učenici razumiju ono što se objašnjava na času i da u narednim časovima produbljuju i učvršćuju znanja i vještine učenika, posebno onih koji na prvim časovima obrade određene nastavne jedinice to nisu najbolje shvatili.

- Trudim se da uvijek izađu, da znaju, da shvate, da razumiju šta smo radili tog časa.
- Djeca su različita, i njihove mogućnosti su takođe različite.... Svako dijete baš odmah ne shvati, ne razumije, ali, stalnim ponavljanjem da nadodje to kod svakog djeteta, barem taj neki osnovni dio.

Učenicima najviše pomažu u području osnova muzičke pismenosti, slušanju, razumijevanju i analizi kompozicije, te u sviranju, pjevanju pjesama po sluhu koje imaju više strofa (Tabela 1), koje su duže učitelji im više pomažu u pamćenju i savladavanju teksta i tako i prate njihov napredak, vrednuju zalaganje i trud.

- Najviše pomažem kod taktiranja. Akcent stavim na notna trajanja i kad je parlato i kad to sve završimo onda im je nekako najlakše preći na sviranje kad prođem notna trajanja kad prođemo pjesme koje se nalaze u melodici.
- Kod slušanja muzike ako im je slučajno nešto nejasno, odgovoriti na pitanje, ali sve to zajedno rješavamo.

Naši nalazi ukazuju da učitelji implicitno posmatraju vrednovanje kao proces koji podrazumijeva stalno podsticanje i usmjeravanje učenika. Ovo shvatanje se očituje u njihovom pristupu, gdje su vrednovanje i praćenje usmjereni na podršku individualnom napretku, a ne isključivo na ocjenu kao krajnji ishod.

Analizom odgovora ispitanika utvrdili smo da učitelji prate napredak učenika u svim nastavnim područjima, da je na času muzičke kulture zastupljeno više muzičkih aktivnosti (Tabela 1), što je u saglasju sa preporukama metodičara nastave muzičke kulture (Stojanović, 2010), ali da prilikom ocjenjivanja (vrednovanja) znanja i vještina nekolicina učitelja izdvojeno ocjenjuju (vrednuju), na primjer, aktivnost pjevanja. Iako Šulentić Begić i Živković (2013) preporučuju da se ova aktivnost individualno ne ocjenjuje, izuzetak svakako može biti da učenik želi da pjeva solo, posjeduje muzički talenat i tada ne treba sputavati takvo dijete u muzičkom izvođenju, a samim tim vrednovanje izvođenja pjevanjem postaje moguće individualno provesti. Tekst pjesme se usvaja vježbanjem uz savladavanje melodije, te je nepotrebno insistirati na učenju teksta napamet, što jedan dio naših ispitanika ponekad nehotično previdi. U takvim primjerima postavlja se pitanje: da li se učenici tada više fokusiraju na pamćenje samog teksta ili na to da lijepo i ispravno pjevaju? Da li uživaju u muzičkoj aktivnosti na pomenuti način? Sve su to pitanja koja iziskuju detaljnija istraživanja i otvaraju druge teme. S obzirom na to da su muzičke sposobnosti učenika mlađeg školskog uzrasta u razvoju (individualne) vještina pjevanja svakako ne bi trebalo da utiče za konačnu ocjenu iz muzičke kulture (Šulentić Begić i Živković, 2013). Umjesto slabijih ocjena iz muzičke kulture učenicima je potrebno davati povratnu informaciju o njihovim postignućima u muzičkim aktivnostima, razvijati želju i interesovanje za bavljenjem muzikom, a samim tim i stvarati konzumente kvalitetnih muzičkih žanrova. Implicitna uvjerenja učitelja u našem istraživanju ukazuju na percepciju značaja motivacije i uživanja u aktivnostima, pri čemu je fokus na procesu učenja više nego na konačnom ishodu. Rezultati ovog istraživanja svakako upućuju na neophodnost organizacije seminara i radionica u oblasti stručnog usavršavanja za realizaciju razredne nastave muzičke kulture, s akcentom na područja muzičkog izvođenja i ocjenjivanja (vrednovanja). Iako se nismo bavili kvantitativnim podacima, na našem uzorku uočili smo da najveći broj ispitanika smatra da su učenici najbolji u pjevanju pjesama po sluhu i da tu aktivnost najviše vole. Takođe, ispitanici navode da su učenici najbolji i u sviranju, slušanju

muzike, muzičkom opismenjavanju. Bilo bi poželjno da aktivnost pjevanja više kombinuju sa drugim aktivnostima (i u korelaciji i integraciji nastavnih predmeta), čime bi se stekli uslovi da ne vrednuju izdvojeno nastavna područja muzičke kulture. Na primjer, Rojko (1997) upozorava na stanje u nastavi Glazbene kulture u Hrvatskoj, naglašavajući da učitelji vrednovanje ne temelje na urođenim muzičkim sposobnostima i talentu. Rojko ističe da su za praktično savladavanje muzičkih znanja i vještina potrebne specifične muzičke sposobnosti, dok su za slušanje i upoznavanje muzičke literature te su sposobnosti uglavnom opšte, intelektualne. Naime, slušati muziku i upoznavati je mogu svi učenici, dok pjevati i svirati ne mogu (Rojko, 1997). Područje dječijeg muzičkog stvaralašta (Tabela 1) učitelji u praćenju najmanje pominju, što je u skladu sa drugim istraživanjima (Bjelobrk Babić i Dragić, 2015; Ferović, 1999; Kovač i Čaušević, 2018), a to je da se ovim područjem najmanje bave na nastavi.

- I naravno muzičko stvaralaštvo, kada oni sami istražuju, prave razne udaraljke, razne na različite tekstove imaju svoje melodije;
- Muzičko stvaralaštvo otprilike jedan čas mjesečno s obzirom na jedan čas muzičke kulture sedmično ostane. Mislim da je to malo, zato što oni sami imaju toliko u sebi, sami bi željeli da se više muzički izražavaju i upotrijebe to svoje muzičko stvaralaštvo, kroz razne tekstove, najobičniji tekst neke pjesmice koju smo radili na srpskom ja kažem, evo, sad izvolite, želim da mi sada smislite melodiju, ili idemo ritam uz tu određenu pjesmicu. I onda oni, znate kakva su djeca, ona koja im je ostala posljednja sa časa muzičkog onda oni pjevaju tu melodiju, uklapaju taj tekst.

Učitelji su se izjasnili da su im potrebni seminari (Akšamija-Tvrtković, 2015; Bjelobrk Babić i sar, 2021), kao i određeni priručnici za područje muzičkog stvaralaštva u kojem se svakako više vrednuje sam proces od ishoda, što učitelji teorijski znaju, ali slabo ili nedovoljno primjenjuju. Pored toga, novija istraživanja (Drobac-Pavićević & at al. 2024) potvrđuju da učitelji, iako imaju dosta slobode u primjeni Nastavnog plana i programa Muzičke kulture, smatraju da su potrebne izvjesne izmjene istog, kao i da nastava muzičke kulture u mlađim razredima osnovne škole zavređuje veću posvećenost. Pozitivno je što učitelji imaju volju za dodatnim obukama. Osim toga, oblast dječijeg muzičkog stvaralaštva, iako manje zastupljena u praksama učitelja, pokazuje potencijal za izražavanje učenika kroz kreativne aktivnosti. Učitelji prepoznaju značaj ovih aktivnosti, ali njihova implicitna uvjerenja ukazuju na nedostatak vremena i resursa kao glavne prepreke. Analiza ovih uvjerenja može doprinijeti boljem razumijevanju kako se implicitne teorije reflektuju na izbor i realizaciju nastavnih sadržaja.

Oblici nastavnog rada tokom procesa vrednovanja u nastavi muzičke kulture

U Tabeli 2 prikazani su rezultati analize odgovora ispitanika na istraživačko pitanje - Koje oblike rada učitelji koriste tokom procesa vrednovanja u nastavi muzičke kulture? Primjena socijalnih oblika rada razmatra se u kontekstu vrednovanja u nastavi muzičke kulture.

Tabela 2
Oblici rada koje učitelji koriste tokom procesa vrednovanja u nastavi muzičke kulture

Teme	Kategorije	Kodovi
	Frontalni	Razredno muziciranje

Oblici rada u nastavi muzičke kulture	Sistematizacija gradiva (obnavljanje, utvrđivanje)	
	Grupni	Izvođenje i stvaranje muzike u grupama učenika
	Rad u paru	Izvođenje i stvaranje muzike u duetima
	Individualni	Mini kviz Solo izvođenja po želji učenika Stvaranje muzike Dodatna pojašnjenja gradiva za pojedine učenike
Emocionalna klima u nastavi muzičke kulture	Prijatna radna atmosfera tokom frontalnog i grupnog rada	Prijatnost Opuštenost na času Uživanje Radost
	Podstiču radoznalost i uključenost u muzičke aktivnosti	Sloboda Relaksirano Veselo

Na postavljeno pitanje - Koje oblike nastavnog rada koristite? - polovina ispitanika odgovorila je da kombinuju sve oblike rada (frontalni, grupni, rad u paru i individualni) u zavisnosti od nastavnih sadržaja, tipa časa (zavisno od časa, koristim zaista sve oblike), dok se druga polovina ispitanika izjasnila da preferira frontalni oblik, uz druge oblika rada tokom izvođenja nastave muzičke kulture.

- Mislim, pa frontalni, često radimo u grupama, to podrazumijeva da pjeva cijeli red, naravno ide individualni, pošto djeca kada savladaju žele sami da, na primjer, otpjevaju neku pjesmicu, da sami pokažu još u drugom razredu nisam uvela, tek u trećem, znači metalofon je nešto sviranje nekoliko notica, ali frontalni ide, individualni, ide rad u grupi, nekad ide i rad u paru.

Frontalni oblik, kao najzastupljeniji u nastavi muzičke kulture, u kojem može da muzicira cijelo odjeljenje istovremeno kao oblik rada u pedagoškoj literaturi ima niz prednosti: didaktički jednostavan (Terhart, 2001), doprinosi socijalizaciji učenika (Mattes, 2007a; Mattes, 2007b), ali su ishodi učenja najbolji u primjeni više oblika rada od kojih svaki svojom osobenošću daje rezultate u podsticajnom radnom okruženju stvorenom demokratskim stilom rada i saradnjom sa učenicima.

Učitelj tokom grupnog rada, pod uslovom da je pomenuti oblik rada dobro organizovan, može da ima ulogu voditelja, dirigenta, savjetnika, a vrednovanje provodi nakon određenog vremena, postignutih ishoda učenja. Grupe bi trebalo da čini nekoliko učenika, često do šest (De Zan, 2001; Markovac, 2001), što može da bude u zavisnosti i od socijalne povezanosti među učenicima. Rad u grupama učenike uči strpljenju, poštovanju, podstiče ih na saradnju, opušta, razvija njihovo socijalno ponašanje, a nerijetko je omiljen oblik rada (Bognar i

Matijević, 2005). Analizom odgovora ispitanika evidentno je da učitelji grupni oblik rada u nastavi muzičke kulture koriste u različitim kontekstima.

- Učenike najviše primjenjujem za taj oblik rada za muzičko stvaralaštvo ili za grupno pjevanje;
- Sad kada smo prvu, imamo dvije na našem malom repertoaru pjesmice ...određene sa dvije partiture, jedni sviraju metalofon, drugi sviraju štapiće. Taj oblik rada, npr. grupni oblik rada, znači, mali orkestar kako smo uveli to najviše volim.
- Oni grupno, najčešće to pjevanje, neka muzička igra, ili ples ili kolo, zavisi šta se radi ili sviranje instrumentima. To su instrumenti Orfovog instrumentarija.
- Grupno, da smisle aranžman za neku pjesmicu. Jedni udaraju ritam, jedni pjevaju, drugi (jedan učenik je li, pjeva), treći učenik isto izvodi ritam na neki svoj način, četvrti učenik ako zna da svira na nekom instrumentu može i to, tako da imamo jedan mali orkestar, kamernu muziku.

Prema navodima učitelja zaključujemo da oni grupni rad u nastavi muzičke kulture koriste prema preporukama metodike razredne nastave muzičke kulture, a to je: pri obradi pjesme kada se vježba u grupama (npr. dječaci potom djevojčice) ili u muzičkim aranžmanima u vježbanju različitih dionica. S obzirom na to da grupni rad ima prednosti i nedostatke (Bognar i Matijević, 2005; Dževahirić i sar. 2020; Krištofić, 2016; Poljak, 1984), kao i svi drugi oblici rada u nastavi, najdjelotvorniji je u kombinaciji sa ostalim oblicima rada.

Individualni oblik (Tabela 2) učitelji koriste kada djeca žele da samoinicijativno solo reprodukuju muziku, pjevaju ili sviraju ili najčešće kada pojedinim učenicima dodatno pojašnjavaju nastavni sadržaj ili određenu aktivnost koja mu nije dovoljno jasna.

- Individualno kada dijete izvodi neku pjesmicu, da je pjeva ili da je svira. Nisu neki predugački segmenti časa zbog toga što bi ostalima bilo dosadno, tako da to skraćujemo na što manje vremena tako da svaki učenik može individualno da se iskaže na tom pravcu i da što više učenika onda pokaže tu svoju stranu muzike.
- Najljepši osjećaj i najlakše je kada radimo grupno ili, frontalno, odnosno kada učenici uglavnom horski to izvode ili neka kombinacija pjevanja i sviranja. Tako da ovaj uglavnom individualno je onako malo i.... neprijatno učenicima da izraze svoje potencijale. Jedino, rijetkost ako baš u razredu imate talenat. Naravno, jedva čekamo svi takvo dijete da čujemo.
- Pa individualno je obično kad se objašnjava ako ima neko problem sa taktiranjem i sviranjem, tako da se pomogne djeci, tad je individualni. I vole individualno i da otpjevaju...
- Individualno radim uglavnom kad preslušavam neko dijete ili kada dijete se samoinicijativno javlja da nešto odsvira, nešto otpjeva ili taktira.

Individualni rad je važan oblik u nastavi usmjerenoj na učenika gdje je zadatke moguće prilagoditi mogućnostima svakog pojedinog učenika. Ovaj oblik može da se koristi pri vježbanju, pruža slobodu učeniku da zadato rješava tempom koji mu odgovara (Markovac, 2001), da razvija samopouzdanje, samostalnost i stvaralačke sposobnosti (De Zan, 2001). U nastavi muzičke kulture može biti zastupljen u radu na izvođenju muzike i u oblasti dječjeg muzičkog stvaralaštva. Zbog rada u kombinovanom odjeljenju u ruralnoj sredini jedan ispitanik je odgovorio da nema uslove za grupni oblik rada: Grupni oblik rada kod mene nema zato što

je kod mene 5 učenika u jednom odjeljenju, 5 učenika u drugom odjeljenju. Grupa je frontalno isto. I na pitanje o individualnom obliku rada uslijedio je sličan odgovor:

- Ne možemo u nastavi individualno raditi, individualno je samo provjera znanja (...). Ne možemo zapostaviti ostale učenike, a raditi samo sa jednim učenikom.

Rad u paru, kao prelazni oblik između grupnog i individualnog rada, na izvjestan način objedinjuje i osobenosti pomenutih oblika (Buj, 1983; Mattes, 2007b). Učenici u paru mogu imati uloge nastavnika i učenika (Bognar i Matijević, 2005). U nastavi muzičke kulture rad u paru se ne primjenjuje često. Na primjer, umjesto razrednog hora može se pjevati u duetu, na nastavi izvoditi mini kviz putem rada u parovima i slično kako bi nastava odisala pozitivnom emocionalnom klimom, bila interesantna učenicima i imala jasan plan i ishode učenja. Primjenu rada u parovima učitelji u našem istraživanju navode:

- U paru se dogovaraju da otpjevaju jednu pjesmu, ali na neutralni slog, a da ostali mogu pogađati tu pjesmu na osnovu melodije koju su oni proveli. I onda to svaki par tako uradi, pripremi prvo tu pjesmu koju će otpjevati, zatim je otjevaju u paru, drugi pogađaju i samim tim negdje možemo da vidimo i taj ishod časa kako oni prepoznaju na osnovu melodije neke pjesme.
- Imam djece koja se nikada neće javiti, ali izuzetno dobro intoniraju. E, onda ja kažem: „ja znam da ti to znaš samo ćeš nam ti pokazati pa ćeš pjevati, na primjer, u paru“, da osjeti da nije sam, nego da ima nekoga da ga malo podstakne ili jednostavno krene.

Ispitanicima smo postavili i pitanje - Šta Vam se više sviđa – kada radite s učenicima individualno (svako za sebe) ili grupno (svi zajedno), frontalno? Zašto? Učitelji u najvećoj mjeri preferiraju frontalni i grupni rad, potom rad u paru i individualni rad. Iako se u radu nismo bavili uticajem emocija, ipak je uočeno da određene emocije obilježavaju oblike rada koje učiteljice koriste u radu. Uočene su dvije kategorije: 1) Prijatna radna atmosfera tokom frontalnog i grupnog rada i 2) Podsticanje radoznalosti i uključenosti u muzičke aktivnosti. Učitelji su to objašnjavali da su im frontalni i grupni rad draži zbog atmosfere i prijatnih emocija (radosti, veselja, ushićenosti, slobode, uživanja i opuštenosti) koje navedeni oblici donose. Pored toga učenici ispoljavaju radoznalost i uključeni su u muzičke aktivnosti.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja ukazuju da implicitne teorije učitelja o vrednovanju, koje su determinisane specifičnostima muzičke kulture kao nastavnog predmeta, su u skladu sa eksplicitnim teorijama o vrednovanju u nastavi muzičke kulture, kao i sa eksplicitnim teorijama o oblicima rada koje koriste tokom procesa vrednovanja, koje su stekli kroz formalno i neformalno obrazovanje, ali da je potrebno ispitati u kojoj mjeri se one preklapaju. Učitelji kontinuirano prate i vrednuju napredak učenika u svim nastavnim područjima (formativno vrednovanje), te je primjećeno da najveći broj odgovora ukazuje na primjenu frontalnog i grupnog oblika nastavnog rada. S obzirom na kompleksnost vrednovanja u ovom nastavnom predmetu, jer se na časovima metodički realizuje istovremeno više muzičkih aktivnosti, učitelji kao reflektivni praktičari pokazuju kritičku svijest o nivou vlastitih kompetencija u području vrednovanja kao i svijest o potrebi njihovog usavršavanja. Stoga rezultati istraživanja upućuju na potrebu da se intenziviraju aktivnosti stručnog usavršavanja učitelja u oblasti muzičke pedagogije, posebno za oblast muzičkog stvaralaštva i izvođenja muzike kako bi učitelji ojačali

svoje muzičko-pedagoške kompetencije i doprinijeli ispoljavanju vlastite kreativnosti i kreativnosti svojih učenika. Uzimajući u obzir navedeno, u daljim istraživanjima na temu vrednovanja u nastavi Muzičke kulture, bilo bi korisno ispitati implicitne teorije učitelja u regionu i uporediti ih sa našim nalazima. Takođe, trebalo bi analizirati povezanost vrednovanja sa koncepcijom predmeta i njegovim statusom u nastavnom planu, te tražiti rješenja koja bi bila korisna za praktičnu primjenu.

IMPLICIT THEORIES OF TEACHERS ON ASSESSMENT IN MUSIC EDUCATION

Abstract

Teachers' implicit theories about assessment in music education reflect their approach to evaluating students' achievements and organizing the teaching process. The aim of this research was to examine how teachers comprehend and apply assessment, focusing on their implicit theories and the role of teaching methods in the formative assessment of students' knowledge and skills. The research was conducted in June 2023 with ten teachers from eight primary schools in the Republic of Srpska. Data were collected through semi-structured interviews and examined using thematic analysis. The results show that teachers perceive assessment as an ongoing process of monitoring and providing feedback to students, where the classroom interaction formats – frontal, group, and individual – play a key role in enabling formative assessment. The dominance of frontal work facilitates collective music-making and the evaluation of group achievements, while group and individual work provide opportunities for personalized feedback and support. The findings indicate the need for additional teacher professional development, especially in terms of integrating musical creativity into assessment, so that their approaches can be theoretically grounded and pedagogically effective. Teachers' implicit theories, although often based on personal beliefs and experiences, show potential for further professional growth through theoretical and practical support.

Keywords: implicit theories, formative assessment, music education, work forms

Literatura

- Akšamija-Tvrtković, V. (2015). Inovacije u muzičkom odgoju i obrazovanju – priprema za cjeloživotno učenje. *Muzika: Časopis za muzičku kulturu*, godina XIX, br. 2, 105–119.
- Barkley, M. (2006). *Assessment of the National Standards for Music Education: A Study of Elementary General Music Teacher Attitudes and Practices* (Master's thesis). Wayne State University.
<https://mi01000971.schoolwires.net/cms/lib05/MI01000971/Centricity/Domain/1283/documents/THESIS.pdf><http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.471.7852&rep=rep1&type=pdf>
- Basanež, A. (2015). *Glazbena kultura u nastavi i izvannastavne glazbene aktivnosti u nižim razredima osnovne škole* (diplomski rad). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
<https://zir.nsk.hr/islandora/object/unipu:2/preview>
- Begić, A., Šulentić Begić, J. i Šmitpeter, V. (2019). Stavovi učenika i učitelja o vrednovanju i ocjenjivanju u nastavi Glazbene kulture. *Metodički ogledi, časopis za filozofiju odgoja* 26(2), 77–101. <https://doi.org/10.21464/mo.26.2.7>

- Bjelobrk Babić, O. (2013). Evaluacija ishoda učenja iz nastavnog predmeta Vokalno-instrumentalna muzika. *Norma*, časopis za teoriju o praksi vaspitanja i obrazovanja, 18(1), 129–142.
- Bjelobrk Babić, O. i Dragić, Ž. (2015). Kako učenici doživljavaju i vrednuju nastavu muzičke kulture? U D. Kovačević (Ur.), *Zbornik radova sa 1. Međunarodne naučno-stručne konferencije M-INISTAR (MUZIKA – Izvođaštvo, Nauka, Interdisciplinarnost, Stvaralaštvo, Teorija, Analitika, Razvoj)* (str. 102–111). Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Muzička akademija.
- Bjelobrk Babić, Čaušević, M. & Partalo, D. (2021). Specifičnosti stručnog usavršavanja učitelja za nastavu muzičke kulture. *DHS, Društvene i humanističke studije*, časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli 4(17), 355–372. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2021.6.4.355>
- Bognar, L., i Matijević, M. (2005). *Didaktika. Školska knjiga*.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). pp.77–101.
- Buj, M. (1983). *Odgojno-obrazovni rad u parovima. Školska knjiga*.
- Chiodo, P. (2001). Assessing a cast of thousands. *Music Educators Journal*, 87(6), 17–27. <https://doi.org/10.2307/3399687>
- Cvetković, J. D. i Đurđanović, M. M. (2014). Slušanje savremene muzike kao izazov muzičkog obrazovanja danas. *Teme*, časopis za društvene nauke, 38(1), 317–329. <https://teme2.junis.ni.ac.rs/public/journals/1/previousissues/teme1-2014/teme%201-2014-17.pdf>
- Čaušević, M. (2017). Muzika kao podrška razvoju djeteta. U D. Bogavac (Ur.), *Dete u svetu muzike*, Zbornik radova VI naučno-stručne konferencije BAPTA (str. 41–52). Newpress Smederevo.
- De Zan, I. (2001). *Metodika nastave prirode i društva. Školska knjiga*.
- 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>
- Ferović, S. (1999). Muzika u školskim nastavnim planovima i programima i odnos učenika prema njoj. U I. Čavlović (Ur.), *Muzika u društvu*, Zbornik radova sa 1. međunarodnog simpozijuma (str. 118–131). Muzikološko društvo Federacije Bosne i Hercegovine.
- Gojkov, G. (2003). *Dokimologija. Viša škola za obrazovanje vaspitača*.
- Gordon, E. (1986). *Intermediate measures of music audiation*. GIA Publications.
- Gordon, E. (1999). All about audiation and music aptitudes: Edwin E. Gordon discusses using audiation and music aptitudes as teaching tools to allow students to reach their full music potential. *Music Educators Journal*, 86(2), 41–44.
- Gordon, E. (2001). *Music Aptitude and Related Tests, an introduction*. GIA Publications, inc.
- Gordon, E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Gia Publications.
- Hebib, E. (1992). Različita određenja pojma evaluacija kao rezultat razlika u shvatanjima cilja, funkcije, sadržaja i metodološke osnove evaluacije. *Pedagogija* 27(3 -4), 87– 94.
- Ivanović, N. (2007). *Metodika opšteg muzičkog obrazovanja za osnovnu školu*. Zavod za udžbenike.
- Kačapor, S. Vilotijević, M. i Kundačina, M. (2005). *Umijeće ocjenjivanja (Grading skills)*. Univerzitet „Džemal Bijedić” u Mostaru.
- Kovač, M. A. i Čaušević, N. M. (2018). Dječje stvaralaštvo u nastavi muzičke kulture u mlađim razredima osnovne škole. *Učenje i nastava*, 4(1), 153–168. http://www.klettobrazovanje.org/Casopis/U%C4%8Denje%20i%20nastava%201_2018.pdf

- Lehman, P. R. (1992). Assessing Learning in the Music Classroom. *NASSP Bulletin*, 76(544), 56–62. <https://doi.org/10.1177/019263659207654412>
- Liu, D. (2023). Instructional evaluation of Music Course in Elementary and Secondary Schools based on SOLO Theory. *International Journal of Education and Humanities*, 6(1), 166–169. <https://doi.org/10.54097/ijeh.v6i1.3085>
- Marić Jurišin, S., Malčić, B., & Dragojević, T. (2023). Skriveni kurikulum i implicitne teorije nastavnika kao odrednice obrazovno-vaspitnog procesa. *Наша школа, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања* 12 (1), 47–64. <https://doi.org/10.7251/NSK2301047J>
- Markovac, J. (2001). Metodika početne nastave matematike. Školska knjiga.
- Mattes, W. (2007a). Rutinski planirati – učinkovito poučavati. Naklada Ljevak.
- Mattes, W. (2007b). Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike. Naklada Ljevak.
- Milić, T. (2022). Profil “idealnog” nastavnika iz perspektive učenika. *Pedagoška stvarnost*, LXVIII(2), 161–176. <https://doi.org/10.19090/ps.2022.2.161-176>
- Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje i vaspitanje (2014). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Istočno Sarajevo i Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske, Republički pedagoški zavod. <http://www.rpz-rs.org>
- Nastavni programi za predmet Muzička kultura. https://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/Novi_nastavni_programi/Redovna_nastava/2021/Muzicka_kultura_nastavni_program_za_cetvrti_razred.pdf, https://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/Novi_nastavni_programi/Redovna_nastava/2021/Muzicka_kultura_nastavni_program_za_peti_razred.pdf
- Patterson, J. R. (2006). Elementary Music Assessment and Report Card Practices in Livingston County, Michigan (Master's thesis). Eastern Michigan University. <http://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1090&context=theses>
- Pedagoška enciklopedija 1 (1989). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radocy, R. E. (1995). Planning assessment in music education: it's not risk free. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6(4) 19–25. <http://www.wusr.rider.edu/~vrme/v16n1/volume6/visions/winter3>
- Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Wullschleger, A., & Maag Merki, K. (2021). Teachers' implicit theories of professional abilities in the domain of School Improvement. *Frontiers in Education*, 6, 8–14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.635473>
- Rojko, P. (1997). Ocjenjivanje u glazbenoj nastavi. *Tonovi*, 12(2), 11–14.
- Rojko, P. (2012). Glazbenopedagoške teme. Jakša Zlataar.
- Saunders, T. Clark & Holahan, J. M. (1997). Criteria-specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 259–272. <https://doi.org/10.2307/3345585>
- Shih, T. T. (1997). Curriculum Alignment of General Music in Central Texas: An Investigation of the Relationship between the Essential Elements, Classroom Instruction, and Student Assessment (PhD diss.). The University of Texas at Austin. <http://search.proquest.com/docview/304373443/>
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607–627. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607>
- Stojanović, G. (1996). Nastava muzičke kulture od I do IV razreda osnovne škole. Priručnik za učitelje i studente učiteljskog fakulteta. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stojanović, G. (2010). Muzička kultura, priručnik za nastavnike za drugi razred osnovne škole. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Sudzilovski, D. (2014). Konceptija stručnog usavršavanja učitelja u oblasti muzičke pedagogije. (doktorska disertacija). Fakultet muzičke umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu.
- Sudzilovski, D. (2015). Koliko i kako se učitelji individualno usavršavaju u oblasti muzičke kulture. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 521–529. <https://doi.org/10.5937/nasvas1503521S>
- Šulentić Begić, J., i Živković, K. (2013). Ocjenjivanje učenika mlađe školske dobi u nastavi glazbene kulture, *Tonovi*, 62, 52–63.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. i Pušić, I. (2020). Preferencije učenika prema aktivnostima i sadržajima u nastavi Glazbene kulture. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, XVIII(1), 185–202. <https://doi.org/10.31192/np.18.1.13>
- Târziu, G. (2017). Social Constructivism and Methodology of Science. *Synthesis philosophica*, 64(2), 449–466. <https://doi.org/10.21464/sp32212>
- Terhart, E. (2001). Metode poučavanja i učenja. *Educa*.
- Vidulin, S., Plavšić, M., Žauhar, V. (2020). Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u školi. Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija i Filozofski fakultet u Rijeci.
- Vilig, K. (2016). Kvalitativna istraživanja u psihologiji. *Clio*.
- Vilotijević, M. (1992). Vrednovanje pedagoškog rada škole. Naučna knjiga.
- Vilotijević, M. (1996). Praćenje, merenje i vrednovanje rada škole. Učiteljski fakultet, Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju (CURO).
- Vilotijević, M. (1999). Didaktika 3, organizacija nastave. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva/Učiteljski fakultet.

Katarina Vignjević²
Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“
Zrenjanin

Univerzitet u Novom Sadu
Dilan Dobardžić
Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“
Zrenjanin

Univerzitet u Novom Sadu
Višnja Ognjenović
Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“
Zrenjanin

Univerzitet u Novom Sadu
Marko Blažić
Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“
Zrenjanin
Univerzitet u Novom Sadu

Primljen: 30. 09. 2024.

Prihvaćen: 10. 03. 2025.

UDC: 378.147:378.126

378.147.333

DOI:10.19090/ps.2025.1.19-32

Stručni naučni rad

PREDLOG KONTROLNE TABLE ZA OCENJIVANJE TESTOVA

Apstrakt

U ovom radu su istraženi razvoj, primena i potencijal obrazovnih kontrolnih tabli za evaluaciju testova u visokom obrazovanju, s posebnim fokusom na predmete iz oblasti programiranja. S obzirom na sve veću potrebu za donošenjem odluka zasnovanih na podacima u obrazovnim institucijama, kontrolne table su se pokazale kao ključni alati za praćenje performansi studenata, evaluaciju kvaliteta testova i identifikaciju trendova u učenju. U radu je pružen pregled evolucije kontrolnih tabli, od jednostavnih izveštajnih alata do složenih interaktivnih platformi sa mogućnostima prediktivne i preskriptivne analitike. Kroz upotrebu naprednih vizualizacija i analitičkih tehnika, predložena kontrolna tabla omogućava nastavnicima i administratorima da efikasno prate učinak studenata, prepoznaju oblasti koje zahtevaju dodatnu pažnju i prilagode svoje nastavne strategije u skladu sa tim. Predložena kontrolna tabla za ocenjivanje testova u predmetu Programiranje integriše napredne analitičke metode za automatsku evaluaciju i analizu studentskih odgovora, omogućavajući prikaz performansi na različitim nivoima i ocenjivanje kvaliteta testova. Prototip razvijen u Power BI nudi interaktivne vizualizacije, kao što su grafikoni koji omogućavaju praćenje uspeha studenata, analizu distribucije tačnih i netačnih odgovora po tipu pitanja, kao i identifikaciju trendova u učenju kroz različite testove, dok filtriranje po težini i vrsti pitanja omogućava detaljniju i efikasniju analizu.

Ključne reči: kontrolna tabla za ocenjivanje, vizualizacija podataka, analitika učenja, testovi programiranja, praćenje učinka

² vignjevickatarina@gmail.com

Uvod

Poslednjih godina, sektor obrazovanja doživeo je značajan pomak ka donošenju odluka zasnovanih na podacima, podstaknut brzim razvojem digitalnih tehnologija i sve većom dostupnošću alata za analizu podataka. Među tim alatima, kontrolne table su se pojavile kao ključna komponenta u praćenju, evaluaciji i unapređenju obrazovnih rezultata. U početku su se kontrolne table koristile uglavnom za administrativne svrhe, kao što je praćenje prisustva učenika, ocena i drugih osnovnih pokazatelja učinka u okviru sistema za upravljanje učenjem (eng. *Learning Management System – LMS*). Međutim, sa razvojem tehnologija analize podataka, evoluirala je i složenost i funkcionalnost obrazovnih kontrolnih tabli.

Pojava analitike učenja označila je prekretnicu u primeni analize podataka u obrazovanju (Siemens & Long, 2011). Analitika učenja odnosi se na prikupljanje, analizu i izveštavanje o podacima o učenicima i njihovim kontekstima, sa ciljem razumevanja i optimizacije učenja i okruženja u kojima se ono odvija. Kako je analitika učenja dobijala na značaju, kontrolne table su evoluirale od jednostavnih alata za izveštavanje u interaktivne platforme sposobne za vizuelizaciju podataka u realnom vremenu, identifikaciju obrazaca u ponašanju učenika i predviđanje akademskih rezultata. Ovi napreci omogućili su nastavnicima i administratorima da donose informisanije odluke i pružili učenicima uvide u njihove sopstvene procese učenja, podstičući personalizovano i adaptivno obrazovno iskustvo.

Integracija prediktivne analitike u kontrolne table dodatno je proširila njihove mogućnosti. Studije nekih autora su pokazale efikasnost prediktivnih modela u identifikovanju učenika pod rizikom već na početku akademskog semestra (Gašević, Dawson & Siemens, 2015). Koristeći algoritme mašinskog učenja, ove kontrolne table mogu pružiti korisne uvide i preporuke, omogućavajući nastavnicima da proaktivno intervenišu i prilagode podršku potrebama pojedinih učenika. Ovaj pristup se pokazao posebno vrednim u onlajn i kombinovanim okruženjima za učenje, gde su kontinuirano praćenje i blagovremena povratna informacija od suštinskog značaja za održavanje angažovanja i zadržavanja učenika.

Sa pojavom veštačke inteligencije (eng. *artificial intelligence – AI*) i mašinskog učenja (eng. *machine learning*), uloga kontrolnih tabli u obrazovanju nastavlja da se širi. Moderne kontrolne table nisu samo deskriptivne i prediktivne, već i preskriptivne, sugerisujući konkretne radnje na osnovu predstavljenih podataka. Ove napredne kontrolne table sada podržavaju širi spektar učesnika, uključujući nastavnike, učenike i administratore, pružajući sveobuhvatne preglede koji olakšavaju donošenje odluka na više nivoa (Viberg, Hatakka, Bälter & Mavroudi, 2020). Štaviše, fokus se pomerio sa puke kontrole akademskog učinka na ponudu holističkih uvida koji obuhvataju socijalnu, emotivnu i ponašajnu dobrobit učenika, čime se doprinosi podsticajnijem i efikasnijem okruženju za učenje.

Uprkos ovim naprecima, široko usvajanje kontrolnih tabli u obrazovanju nosi sa sobom nekoliko izazova, posebno u pogledu privatnosti podataka, etike i mogućnosti prekomernog oslanjanja na kvantitativne metrike. Zbog toga se naglašava potreba za etičkim smernicama i zaštitom privatnosti u korišćenju obrazovnih podataka, s obzirom na njihovu osetljivu prirodu (Drachsler & Greller, 2016). Stoga, dizajn i primena kontrolnih tabli moraju da balansiraju između koristi od donošenja odluka zasnovanih na podacima i razmatranja privatnosti, transparentnosti i etičke upotrebe.

Ovaj rad ima za cilj da predloži kontrolnu tablu za ocenjivanje testova u kontekstu visokog obrazovanja, sa posebnim fokusom na predmete iz programiranja. Integracijom

naprednih tehnika vizuelizacije podataka, prediktivne analitike i uvida zasnovanih na AI, predložena kontrolna tabla će omogućiti nastavnicima da efikasnije prate učinak učenika, pruže blagovremene intervencije i podrže učenike u postizanju njihovih ciljeva učenja. Kroz pregled evolucije i aktualnih trendova u korišćenju kontrolnih tabli u obrazovanju, ovaj rad će istaknuti ključne karakteristike neophodne za efikasnu kontrolnu tablu za ocenjivanje testova i diskutovati o implikacijama za buduća istraživanja i praksu u ovoj oblasti.

Korišćenje kontrolnih tabli u obrazovanju

Korišćenje kontrolnih tabli u obrazovanju postaje sve prisutnije kao alat za unapređenje procesa učenja i administrativnih odluka. U mnogim školama i univerzitetima, kontrolne table (eng. *Learning Analytics Dashboards – LADs*) integrišu podatke iz različitih digitalnih sistema, kao što su ocene sistema za upravljanje učenjem (eng. *Learning Management System – LMS*), i podaci o učeničkim aktivnostima na mreži. Ovi alati omogućavaju sveobuhvatno praćenje i analizu učeničkih performansi i ponašanja, kako na individualnom nivou, tako i na nivou cele institucije (Nordmark, Augustsson & Rundquist, 2024). Škole mogu, kroz vizualizaciju podataka, brzo identifikovati obrasce učenja ili probleme u ponašanju i pravovremeno reagovati. Ove vizualizacije pomažu u pružanju jasnog pregleda ključnih metrika koje mogu biti lako interpretirane od strane školskog osoblja, čime se poboljšava efikasnost upravljanja obrazovnim procesima (Guerra et al., 2020).

Jedna od ključnih prednosti modernih kontrolnih tabli je njihova sposobnost da prikazuju podatke u realnom vremenu. Ovo omogućava administratorima da ažuriraju informacije automatski i brzo, oslanjajući se na podatke iz različitih tokova kako bi dobili potpunu sliku o stanju obrazovnog procesa. Primera radi, dobro dizajnirana kontrolna tabla može objediniti podatke iz više izvora i pružiti uvid u performanse učenika, istovremeno naglašavajući oblasti koje zahtevaju dodatnu pažnju (Viberg et al., 2020). Ipak, kreiranje takvih sistema nije jednostavno, i veoma je važno kako se podaci prikazuju i koje se vizualne tehnike koriste. Korišćenje pogrešnih boja ili pretrpanih grafika može dovesti do "kognitivnog šuma" što usporava proces donošenja odluka i otežava korisnicima da se usredsrede na ključne informacije (Leitner & Ebner, 2020; Klerkx, Verbert & Duval, 2017).

Često se zanemaruje činjenica da kontrolne table moraju biti više od pukih deskriptivnih alata. Kako bi bile zaista korisne, one bi trebalo da omoguće i predviđanje budućih ishoda i preporuku konkretnih akcija. Uvođenje prediktivne analitike i personalizovanih preporuka može značajno povećati njihov uticaj na kvalitet obrazovanja. Na primer, prediktivni modeli mogu pomoći u identifikaciji učenika kojima je potrebna dodatna podrška, omogućavajući nastavnicima i mentorima da intervenišu na vreme i na odgovarajući način (Baneres, Rodríguez & Guerrero-Roldán, 2021; Namoun & Alshanqiti, 2020).

Iako postoji mnogo potencijala za unapređenje kroz korišćenje kontrolnih tabli u obrazovanju, postoji i potreba za njihovim stalnim prilagođavanjem i poboljšanjem. Kao što su istakli neki istraživači, važno je razviti kontrolne table koje nisu samo alati za prikazivanje podataka, već koje aktivno doprinose samoregulaciji učenja, motivaciji i angažovanju učenika kroz intuitivna i korisnička iskustva (Matcha, Gašević & Pardo, 2020). Fokus na učenike, a ne samo na nastavnike, može dodatno unaprediti ulogu ovih alata u savremenom obrazovanju, čineći ih vrednim resursom za sve zainteresovane strane.

Mogućnosti koje pružaju kontrolne table za ocenjivanje

Obrazovne kontrolne table postale su neprocenjivi alati u savremenim obrazovnim okruženjima, nudeći različite uloge i značajne koristi. Prvenstveno, one omogućavaju nastavnicima da u stvarnom vremenu prate status učenja učenika na skalabilan način. Ovo je posebno korisno u okruženjima za učenje na mreži, gde su nastavnici i učenici fizički odvojeni; kontrolne table pružaju jasnu vizualizaciju obrazaca aktivnosti učenika, omogućavajući pravovremenu identifikaciju problema sa angažmanom ili performansama (Krumm, Waddington, Teasley & Lonn, 2014). Pored toga, kontrolne table osnažuju učenike time što im omogućavaju da prate sopstvene obrasce učenja putem vizualizovanih, kvantifikovanih informacija, pomažući im da prilagode svoje planove učenja i ponašanje u skladu sa tim (Leony, Pardo, de la Fuente Valentín, de Castro & Kloos, 2012).

Napredak u tehnologijama obrade podataka i mašinskog učenja dodatno je proširio mogućnosti obrazovnih kontrolnih tabli, transformišući ih iz jednostavnih alata za izveštavanje u sofisticirane sisteme za donošenje odluka. Na primer, kontrolne table sada mogu koristiti prediktivnu analitiku za identifikaciju učenika koji pripadaju grupi koja ima slabije performanse, i takođe mogu predložiti ciljne povratne informacije i smernice kako bi podržale njihov proces učenja (Baneres, Rodríguez & Guerrero-Roldán, 2021; Valle, Antonenko, Pasha, Kara, Huggins-Manley, 2021). Na taj način, kontrolne table igraju kritičnu pedagošku ulogu motivišući učenike, unapređujući njihove sposobnosti učenja i pomažući im da efikasnije ostvaruju svoje obrazovne ciljeve (Namoun & Alshantqi, 2020).

U narednim pododeljcima će biti detaljnije istražene specifične mogućnosti obrazovnih kontrolnih tabli, uključujući njihovu ulogu u donošenju odluka, merenju performansi, kao i upoređivanje sa okvirima poput Balanced Scorecard (BSC).

Kontrolne table i donošenje odluka

Količina informacija dostupnih pojedincima i preduzećima raste eksponencijalno, a neki stručnjaci tvrde da se stvarni iznos svake godine povećava za 60% (Krumm, Waddington, Teasley & Lonn, 2014). Međutim, smatra se da „obilje informacija stvara siromaštvo pažnje“, jer previše dostupnih informacija može otežati korisnicima da se usredsrede na ključne podatke (Bera, 2016). U eri velikih podataka (eng. *big data*), sposobnost podataka da upravljaju našim odlukama naglašava značaj donošenja odluka zasnovanih na činjenicama unutar organizacija. Zbog toga se sve više koriste deskriptivna, prediktivna i preskriptivna analitika koja zahteva analizu velike količine dostupnih informacija (Baneres, Rodríguez & Guerrero-Roldán, 2021).

U sektoru obrazovanja, mnogi administratori su pod sve većim pritiskom da donose odluke zasnovane na podacima, što može dovesti do poteškoća u radu sa podacima i njihovoj interpretaciji. Efikasno donošenje odluka zahteva integraciju i interpretaciju podataka, što ih pretvara u korisne informacije (Leitner et al., 2020). Kontrolne table su predložene kao potencijalni mehanizmi podrške za olakšavanje procesa donošenja odluka, kao što je merenje održivosti životnog ciklusa proizvoda i nivoa potrošnje (Essa & Ayad, 2012). Na primer, dobro dizajnirana kontrolna tabla može pomoći u razumevanju složenih informacija, posebno kada su nestručnjaci deo procesa odlučivanja, jer jasna prezentacija podataka olakšava njihovu interpretaciju i korišćenje (Valle, Antonenko, Pasha, Kara, Huggins-Manley, 2021).

Porast distribuiranog donošenja odluka povećao je potrebu za ispitivanjem uticaja odluka koje donose menadžeri na operativnom nivou, a ne samo rukovodioci. Dizajn kontrolnih tabli igra ključnu ulogu jer može uticati na efikasnost ovih alata. Na primer, dok

boje mogu poboljšati vizualizaciju kontrolne table, prekomerno ili pogrešno određene palete boja mogu negativno uticati na donošenje odluka. Nasumična upotreba boja na kontrolnoj tabli možda neće uzrokovati loše odluke, ali može odložiti vreme potrebno za donošenje odgovarajuće odluke (Klerkx et al., 2017; Bera, 2016).

Kontrolna tabla i merenje performansi

Za svaku organizaciju je ključno da meri i unapredi svoj učinak. Mogućnosti kontrolnih tabli za numeričko merenje performansi nude precizne podatke koji olakšavaju analizu i pomažu u poboljšanju kvaliteta organizacije. Ove kontrolne table omogućavaju korisnicima da prate ključne indikatore uspeha i identifikuju oblasti za poboljšanje u realnom vremenu (Leitner et al., 2020). Na primer, kontrolne table koje se koriste u kliničkom sektoru pokazale su se efikasnijim od elektronske medicinske dokumentacije (eng. *Electronic Medical Record - EMR*) i kompjuterizovanih sistema za podršku odlučivanju (eng. *Clinical Decision Support System - CDSS*) jer omogućavaju sažetak merenja performansi i vizualizaciju podataka na način koji olakšava donošenje odluka (Leitner et al., 2020).

Kontrolne table pružaju dodatnu vrednost u merenju performansi kroz njihovu sposobnost da objedine različite izvore podataka, čineći ih lakšim za interpretaciju i analizu. One omogućavaju organizacijama da uspostave metrike za praćenje i ocenjivanje ključnih indikatora uspeha, uključujući produktivnost, efikasnost i kvalitet usluga. Time se stvara čvrsta osnova za donošenje odluka zasnovanih na podacima i pruža uvid u trendove i obrasce koji mogu biti korisni za strateško planiranje (Viberg et al., 2020; Klerkx et al., 2017).

U obrazovnom kontekstu, upotreba kontrolnih tabli može unaprediti performanse ne samo u administrativnim procesima već i u učenju. Na primer, omogućavanjem vizualizacije ključnih podataka o napretku učenika, nastavnici mogu brzo identifikovati učenike kojima je potrebna dodatna podrška i prilagoditi svoje nastavne strategije (Baneres, Rodríguez & Guerrero-Roldán, 2021). Ovo je posebno važno u kontekstu onlajn obrazovanja, gde je vizuelni prikaz podataka ključan za praćenje angažmana i performansi učenika na daljinu (Nordmark, Augustsson & Rundquist, 2024).

Sveukupno, kontrolne table igraju ključnu ulogu u merenju performansi organizacija kroz pružanje jasnih i intuitivnih vizualizacija koje omogućavaju korisnicima da donose informisanije odluke. Njihova sposobnost da objedine i prikažu podatke na jasan i razumljiv način doprinosi efikasnosti i uspehu organizacije (Leitner et al., 2020).

Kontrolne table i digitalni alati za ocenjivanje u visokom obrazovanju

Kontrolne table i digitalni alati za ocenjivanje u visokom obrazovanju postaju sve važniji zbog svoje sposobnosti da poboljšaju procese evaluacije i donošenja odluka. Jedna od glavnih upotreba ovih alata uključuje digitalne sisteme koji podržavaju automatsko ocenjivanje studentskih testova i zadataka, koristeći algoritme veštačke inteligencije (AI). AI omogućava automatizaciju procesa ocenjivanja, smanjujući vreme i resurse potrebne za ocenjivanje i pružanje povratnih informacija, a istovremeno povećava doslednost u ocenjivanju (González-Calatayud, Prendes-Espinosa & Roig-Vila, 2021). Automatizovani sistemi za ocenjivanje analiziraju studentske odgovore, procenjuju tačnost i pružaju povratne informacije u realnom vremenu, čime se nastavnicima omogućava da se fokusiraju na personalizovaniju podršku (Wu & Xu, 2020).

Osim automatizovanog ocenjivanja, digitalni alati omogućavaju i napredne vizualizacije podataka koje pomažu visokoškolskim ustanovama u analizi performansi studenata, identifikaciji slabosti i planiranju daljih aktivnosti. Na primer, digitalni alati omogućavaju nastavnicima i administratorima da identifikuju studente u riziku od slabijih rezultata i preduzmu odgovarajuće intervencije pre nego što dođe do akademskih problema (Wu & Xu, 2020; Kim & Park, 2016). Takve kontrolne table ne samo da služe za ocenjivanje, već i za praćenje napretka učenika i pružanje relevantnih podataka za donošenje informisanih odluka u vezi sa nastavnim procesom.

Efikasnost ovih sistema je i dalje tema za istraživanje. Potrebno je razviti integrisani pristup koji uzima u obzir različite izvore podataka kako bi se obezbedili precizniji uvidi i personalizovane povratne informacije (Alexander, Broadfoot & Phillips, 2019). Obuka nastavnika za korišćenje ovih digitalnih alata je ključna za maksimiziranje njihovih prednosti i unapređenje iskustva učenja i ocenjivanja (González-Calatayud, Prendes-Espinosa & Roig-Vila, 2021).

Digitalni alati za ocenjivanje takođe pružaju mogućnosti za upotrebu u različitim obrazovnim okruženjima, uključujući onlajn (eng. *on-line*) i hibridno obrazovanje. Njihova primena može značajno unaprediti upravljanje resursima, omogućiti analizu trendova u učenju i pomoći institucijama da se bolje prilagode potrebama i očekivanjima studenata (Wu & Xu, 2020).

Dizajn kontrolnih tabli za obrazovanje

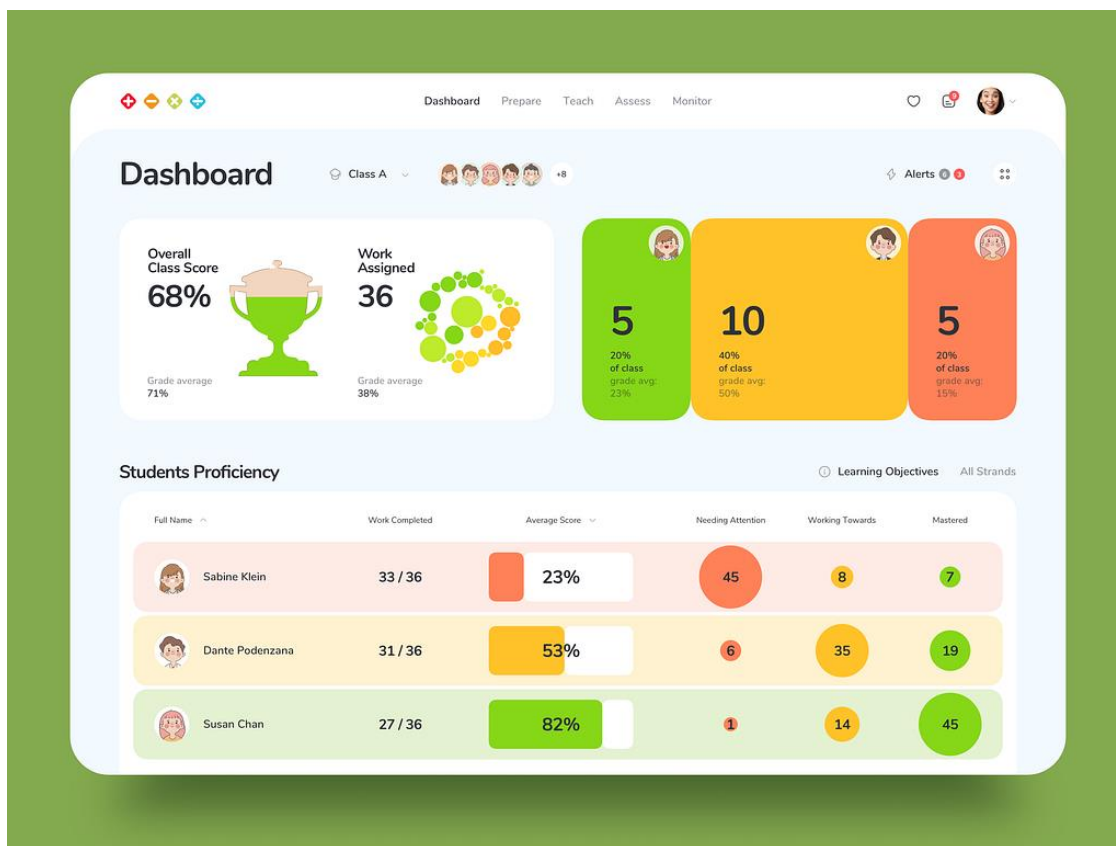
Dizajn kontrolnih tabli igra ključnu ulogu u tome kako korisnici pristupaju, tumače i koriste podatke. Dobro osmišljena kontrolna tabla omogućava efikasno prenošenje informacija i podržava donošenje brzih i informisanih odluka. Jasna vizuelna hijerarhija, pravilna upotreba boja, grafikona i drugih vizuelnih elemenata pomaže korisnicima da brzo prepoznaju ključne podatke i identifikuju trendove ili probleme. Efikasan dizajn smanjuje kognitivno opterećenje, omogućavajući korisnicima da se fokusiraju na ono što je najvažnije bez nepotrebnog ometanja.

Kontrolne table u obrazovnom kontekstu moraju biti dizajnirane tako da budu intuitivne i pristupačne za različite korisnike, od nastavnika i administratora do analitičara podataka. Prilagodljivost i interaktivnost dizajna omogućavaju korisnicima da personalizuju prikaz informacija prema svojim specifičnim potrebama, čime se podržava dublje razumevanje podataka i efektivno praćenje performansi učenika. Dobro dizajnirane kontrolne table pomažu u prepoznavanju trendova u obrazovanju, optimizaciji strategija poučavanja, i omogućavaju preciznu analizu učinka u realnom vremenu.

U nastavku su prikazani primeri tri dizajna kontrolnih tabli specifičnih za obrazovanje, koji ilustruju različite pristupe i stilove.

Platforma Dribbble

Dribbble je popularna platforma za dizajnere koji žele da prikažu svoje kreativne radove i pronađu inspiraciju. Omogućava deljenje radova kao što su dizajni aplikacija, interfejsa, vizualizacija podataka i mnogih drugih grafičkih elemenata.

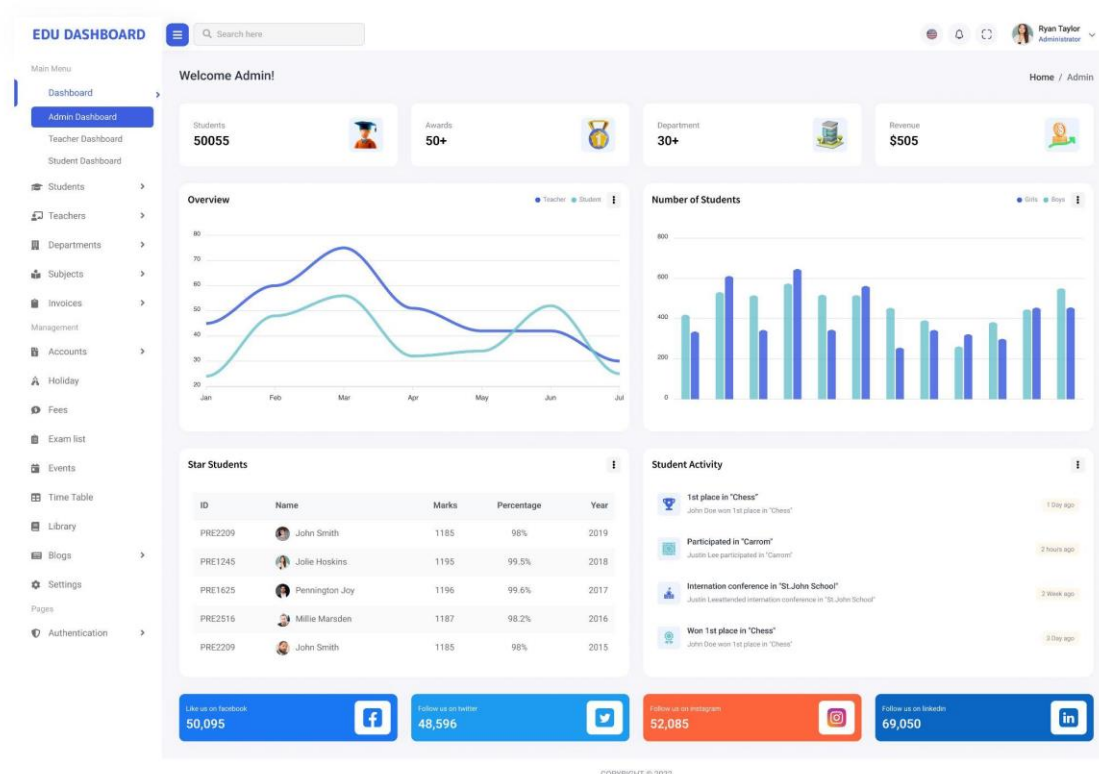


Slika 1. Primer kontrolne table sa Dribbble platforme (Nikitin, for Nixtio, 2023).

Na slici broj 1 je prikazana kontrolna tabla sa Dribbble platforme, koja služi kao primer efikasne vizualizacije podataka u obrazovnom kontekstu, posebno za praćenje performansi učenika i upravljanje zadacima. Ovaj minimalistički i funkcionalni dizajn koristi boje, simbole i jednostavne grafičke elemente za jasan prikaz ključnih informacija i kategorisanje performansi, što omogućava brzo prepoznavanje oblasti koje zahtevaju pažnju. Intuitivan raspored pomaže korisnicima da brzo sagledaju podatke i donesu odluke, dok detaljniji pregledi omogućavaju uvid u pojedinačne metrike i napredak. Ovakav pristup olakšava nastavnicima i administratorima da prate napredak i prilagode strategije poučavanja prema potrebama učenika.

Kolaborativni alat Figma

Figma je alat za dizajn i kolaboraciju koji omogućava timovima da zajedno rade na projektima u realnom vremenu. Snaga ovog alata leži u jednostavnosti upotrebe i mogućnosti rada u potpunosti na vebu, bez potrebe za instaliranjem softvera.



Slika 2. Primer kontrolne table sa Figma platforme (Rathi, 2023)

Ovaj dizajn kontrolne table sa slike broj 2, fokusira se na preglednost i prilagodljivost, koristeći svetlu paletu boja i intuitivne navigacione elemente. Grafički prikazi, poput linijskih i stubičastih grafikona, omogućavaju praćenje ključnih metrika u realnom vremenu, dok različite sekcije pružaju uvid u aktivnosti učenika, broj upisanih i opšte performanse. Fleksibilnost ovog dizajna, sa mogućnošću prilagođavanja malih aplikacija (eng. *widget*) i vizualizacija, čini ga pogodnim za obrazovne institucije koje žele da personalizuju kontrolne table prema svojim specifičnim potrebama.

Platforma Behance

Behance je platforma za kreativce gde dizajneri i umetnici mogu da prikažu svoje radove i portfolije, uključujući dizajn interfejsa, brendiranje, ilustracije i druge vizuelne projekte. Sajt služi kao izvor inspiracije i mesto za povezivanje sa drugim profesionalcima iz industrije.

Ova platforma kombinuje modernu estetiku i funkcionalnost sa jasnom organizacijom informacija i navigacionim elementima. Svetla paleta boja i dobro organizovane sekcije omogućavaju korisnicima da brzo pristupe ključnim podacima, poput napretka u učenju, rasporeda časova i domaćih zadataka. Ova platforma za dizajn koristi grafičke prikaze i kartice za lakše praćenje aktivnosti i performansi, čime se poboljšava korisničko iskustvo i omogućava brza analiza podataka u obrazovnom okruženju.

Predlog kontrolne table za predmet Programiranje

Koncept kontrolne table za ocenjivanje

U visokom obrazovanju, posebno u tehničkim predmetima poput Programiranja, kontrolna tabla za ocenjivanje testova može značajno unaprediti proces evaluacije ne samo

studenata, već i samih testova. Osmišljavanjem kontrolne table koja integriše napredne analitičke metode, moguće je identifikovati ključne aspekte znanja i veština studenata, kao i proceniti kvalitet i relevantnost testova.

Ciljevi kontrolne table:

- **Automatska evaluacija i analiza studentskih odgovora:** Omogućava efikasno prikupljanje i analizu studentskih odgovora na testu radi ocenjivanja znanja.
- **Prikaz performansi na različitim nivoima:** Pruža vizualizaciju performansi na nivou pojedinačnih studenata i cele grupe, čime se omogućava identifikacija obrazaca u učenju.
- **Evaluacija kvaliteta testova:** Analizom distribucije odgovora i nivoa težine pitanja, nastavnici mogu da procene da li pitanja adekvatno mere znanje i identifikuju oblasti za unapređenje testa.

Tipovi pitanja u testu za Programiranje

Da bi kontrolna tabla bila efikasna u kontekstu predmeta Programiranje, test mora sadržati različite tipove pitanja koja pokrivaju različite aspekte znanja i veština. Tipovi pitanja su osmišljeni da pokrivaju sve aspekte učenja — od osnovnog poznavanja pojmova do dublje analize i kritičkog mišljenja.

- **Definicija pojma sa ponuđenim odgovorom:** Ova pitanja koriste se za procenu osnovnog razumevanja ključnih koncepata, omogućavajući studentima da biraju između opcija tačno, netačno ili ne znam. Ova pitanja pomažu u brzom procenjivanju osnovnog znanja studenata o fundamentalnim pojmovima, kao što je pitanje: "Da li 'stack overflow' predstavlja grešku u programiranju?".
- **Definicija pojma sa upisivanjem odgovora:** Pitanja ovog tipa zahtevaju od studenata da svojim rečima definišu određene koncepte ili termine, što omogućava procenu dubine razumevanja i sposobnosti izražavanja. Na primer, pitanje: "Definišite pojam 'objektno orijentisano programiranje'".
- **Objašnjenje sa tačnošću:** Pitanja koja traže objašnjenje određenog procesa ili koncepta, ocenjena na skali od 1 do 5, pružaju detaljniji uvid u studentsko znanje i veštinu kritičkog mišljenja. Na primer, "Objasnite kako funkcioniše 'garbage collection' u Java programskom jeziku".
- **Skraćenice:** Pitanja koja testiraju razumevanje tehničkih termina i skraćenica, sa opcijama tačno ili netačno, kao što je "Da li skraćenica 'CPU' označava 'Central Processing Unit'?".

Vizualizacija podataka na kontrolnoj tabli

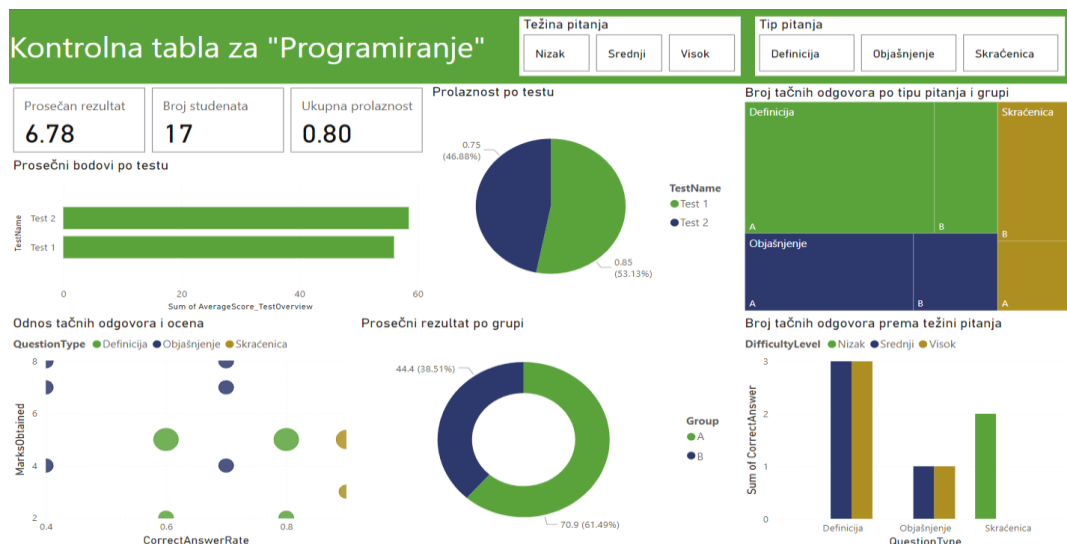
Vizualizacija podataka je ključni deo kontrolne table, omogućavajući nastavnicima da brzo interpretiraju rezultate i identifikuju ključne oblasti za unapređenje. Ove vizualizacije pomažu u proceni efikasnosti testova, kao i u analizi performansi studenata.

- **Pregled performansi po tipu pitanja:** Grafikoni poput histogrami koji prikazuju distribuciju tačnih, netačnih i „ne znam” odgovora za svaki tip pitanja. Ova vizualizacija pomaže u identifikaciji pitanja koja su preteška ili previše laka i koja zahtevaju dalje prilagođavanje.

- **Korelaciona analiza:** Prikazuje povezanost između uspešnih odgovora na različite tipove pitanja (npr. definicije i objašnjenja), čime se može utvrditi da li studenti koji dobro razumeju definicije pojmova takođe pružaju kvalitetna objašnjenja.
- **Analiza tačnosti po studentima:** Scatter plotovi ili drugi grafički prikazi koji pružaju uvid u ukupni učinak svakog studenta, pomažući nastavnicima da identifikuju studente koji pokazuju izuzetne performanse ili one kojima je potrebna dodatna podrška.
- **Identifikacija trendova:** Vizualizacije koje prikazuju kako se studentske performanse menjaju tokom vremena ili između različitih testova, omogućavajući nastavnicima da analiziraju efikasnost nastavnih metoda i sadržaja kursa.

Prikaz prototipa rešenja

Kontrolna tabla za ocenjivanje testova u predmetu Programiranje dizajnirana je da pruža sveobuhvatan pregled performansi studenata, analizu pitanja i procenu kvaliteta testova. Prototip rešenja, razvijen u Power BI, sastoji se od nekoliko ključnih vizualizacija koje omogućavaju nastavnicima da efikasno prate rezultate i identifikuju oblasti za unapređenje. Kontrolna tabla je interaktivna i omogućava korisnicima filtriranje podataka po težini pitanja, tipu pitanja, i drugim parametrima. Na slici broj 3 se nalazi prikaz prototipa rešenja.



Slika 3. Prikaz prototipa rešenja

Ključne vizualizacije na kontrolnoj tabli:

1. **Kartice za ključne pokazatelje performansi (KPI)**
 - **Prosečan rezultat:** Prikazuje prosečnu ocenu svih studenata na trenutnim testovima, pružajući brzi uvid u opšti nivo znanja.
 - **Broj studenata:** Prikazuje ukupan broj studenata koji su polagali testove, što je korisno za uvid u veličinu uzorka i planiranje daljih analiza.
 - **Ukupna prolaznost:** Prikazuje ukupnu stopu prolaznosti na testovima. Ovo je korisno za procenu da li su testovi previše teški ili laki.
2. **Prosečni bodovi po testu (Clustered Bar Chart)**
 - Ova vizualizacija prikazuje prosečne bodove po testu (Test 1 i Test 2), omogućavajući nastavnicima da lako uporede rezultate između različitih testova i identifikuju eventualne razlike u težini ili kvalitetu.
3. **Prolaznost po testu (Pie Chart)**

○ Pie grafikon prikazuje procenat prolaznosti po testu (Test 1 i Test 2). Ovaj prikaz pomaže nastavnicima da vizuelno identifikuju testove sa višim ili nižim stopama prolaznosti, što može ukazivati na potrebu za prilagođavanjem težine ili tipova pitanja.

4. Broj tačnih odgovora po tipu pitanja i grupi (Treemap)

○ Treemap vizualizacija prikazuje broj tačnih odgovora po tipu pitanja (Definicija, Objašnjenje, Skraćenica) i grupama studenata (A i B). Ovaj prikaz omogućava detaljnu analizu uspešnosti različitih grupa na specifičnim tipovima pitanja, što može biti korisno za identifikaciju slabosti u određenim oblastima.

5. Odnos tačnih odgovora i ocena (Scatter Chart)

○ Scatter grafikon prikazuje odnos tačnosti odgovora (CorrectAnswerRate) i postignutih bodova (MarksObtained) za svaki tip pitanja (Definicija, Objašnjenje, Skraćenica). Ovaj prikaz pomaže nastavnicima da identifikuju korelacije između tačnosti odgovora i postignutih bodova, omogućavajući im da procene efikasnost pitanja u diferenciranju studenata.

6. Broj tačnih odgovora prema težini pitanja (Clustered Column Chart)

○ Ova vizualizacija prikazuje broj tačnih odgovora grupisanih prema težini pitanja (Nizak, Srednji, Visok) za svaki tip pitanja (Definicija, Objašnjenje, Skraćenica). Omogućava nastavnicima da analiziraju kako studenti odgovaraju na pitanja različitih nivoa težine i da li je potrebno prilagoditi težinu pitanja.

7. Prosečni rezultat po grupi (Donut Chart)

○ Donut grafikon prikazuje prosečne rezultate po grupama studenata (A i B). Ovo omogućava upoređivanje performansi između različitih grupa, što može biti korisno za uvid u efektivnost različitih metoda poučavanja ili podrške.

Kontrolna tabla takođe sadrži interaktivne filtere za:

- **Težinu pitanja:** Nizak, Srednji, Visok.
- **Tip pitanja:** Definicija, Objašnjenje, Skraćenica.

Ovi filteri omogućavaju korisnicima da brzo i jednostavno prilagode prikaz podataka prema specifičnim kriterijumima, čime se omogućava efikasnija analiza.

Prototip kontrolne table za ocenjivanje testova u predmetu Programiranje pruža nastavnicima moćan alat za analizu performansi studenata, identifikaciju trendova, i evaluaciju kvaliteta testova. Vizualizacije su jednostavne za interpretaciju i omogućavaju brzo donošenje odluka na osnovu podataka, dok interaktivni filteri dodatno povećavaju korisnost kontrolne table.

Zaključak

Kontrolne table za ocenjivanje testova u obrazovnom kontekstu predstavljaju moćan alat koji može značajno unaprediti procese evaluacije i donošenja odluka. U ovom radu su istraženi ključni aspekti dizajna, primene i mogućnosti obrazovnih kontrolnih tabli, ističući kako napredne vizualizacije podataka, prediktivna analitika i preskriptivne preporuke mogu doprineti personalizovanom i adaptivnom učenju. Prikazani prototip rešenja razvijen u Power BI demonstrira praktične primene kontrolnih tabli za praćenje učinka studenata i procenu kvaliteta testova, omogućavajući nastavnicima i administratorima da identifikuju ključne obrasce i brzo reaguju na uočene izazove. Buduće istraživanje treba da se fokusira na integraciju novih tehnologija kao što su veštačka inteligencija i mašinsko učenje, kao i na

razvijanje kontrolnih tabli koje dodatno podržavaju angažman i samoregulaciju učenika, čime će se obezbediti još veća vrednost za sve učesnike u obrazovnom procesu.

DASHBOARD FOR TEST EVALUATION

Abstract

This paper explores the development, application, and potential of educational dashboards for test evaluation in higher education, with a specific focus on programming-related subjects. Given the increasing need for data-driven decision-making in educational institutions, dashboards have proven to be key tools for tracking student performance, evaluating test quality, and identifying learning trends. The paper provides an overview of the evolution of dashboards, from simple reporting tools to complex interactive platforms with predictive and prescriptive analytics capabilities. Using advanced visualization and analytical techniques, the proposed dashboard enables teachers and administrators to efficiently monitor student performance, identify areas requiring additional attention, and adjust their teaching strategies accordingly. Using a prototype developed in Power BI, the paper demonstrates how a well-designed dashboard can enhance evaluation and decision-making processes in educational settings.

Keywords: *assessment dashboard, data visualization, learning analytics, programming tests, performance tracking*

Literatura

- Siemens, G., & Long, P. (2011). *Penetrating the fog: Analytics in learning and education*. EDUCAUSE Review, 46(5), 30-32.
- Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). *Let's not forget: Learning analytics are about learning*. TechTrends, 59(1), 64-71. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0822-x>
- Viberg, O., Hatakka, M., Bälter, O., & Mavroudi, A. (2020). *The current landscape of learning analytics in higher education*. Computers in Human Behavior, 89, 98-110. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.027>
- Drachsler, H., & Greller, W. (2016). *Privacy and analytics: It's a DELICATE issue: A checklist approach for supporting ethical decision making in learning analytics*. Proceedings of the Sixth International Conference on Learning Analytics & Knowledge, 89-98. <https://doi.org/10.1145/2883851.2883893>
- Nordmark, S., Augustsson, H., & Rundquist, R. (2024). *A Current Overview of the Use of Learning Analytics Dashboards*. Education Sciences, 14(1), 82. <https://doi.org/10.3390/educsci14010082>
- Guerra, J., Ortiz-Rojas, M., Zúñiga-Prieto, M. A., Scheihing, E., Jiménez, A., Broos, T., De Laet, T., & Verbert, K. (2020). *Adaptation and evaluation of a learning analytics dashboard to improve academic support at three Latin American universities*. British Journal of Educational Technology, 51(4), 973-1001. <https://doi.org/10.1111/bjet.12968>

- Leitner, P., Ebner, M., & Ebner, M. (2020). *Learning analytics dashboard: A tool for providing actionable insights to learners*. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17, 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00221-7>
- Klerkx, J., Verbert, K., & Duval, E. (2017). *Learning analytics dashboards*. In Proceedings of the 7th European Conference on Technology Enhanced Learning. Springer.
- Baneres, D., Rodríguez, M. E., & Guerrero-Roldán, A. E. (2021). *Development of a learning analytics-based tool to improve learner engagement in flipped classrooms*. Computers & Education, 161, 104059. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104059>
- Namoun, A., & Alshanqiti, A. (2020). *The state of predictive modeling of student outcomes in learning analytics: A systematic literature review*. Computers in Human Behavior, 104, 106215. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106215>
- Matcha, W., Gašević, D., & Pardo, A. (2020). *Learning analytics and learning theories: Towards a social-cultural perspective of learning analytics*. Educational Technology Research and Development, 68(6), 3171-3194. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09789-z>
- Krumm, A. E., Waddington, R. J., Teasley, S. D., & Lonn, S. (2014). A learning management system-based early warning system for academic advising in undergraduate engineering. In J. A. Larusson & B. White (Eds.), *Learning Analytics: From Research to Practice* (pp. 103-119). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3305-7_6
- Leony, D., Pardo, A., de la Fuente Valentín, L., de Castro, D. S., & Kloos, C. D. (2012). *GLASS: A learning analytics visualization tool*. Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge, 162-163. ACM.
- Valle, N., Antonenko, P., Pasha, D., Kara, Huggins-Manley, A. (2021). *Staying on target: A systematic literature review on learner-facing learning analytics dashboards*. British Journal of Educational Technology, 52. <https://doi.org/10.1111/bjet.13089>
- Bera, A. (2016). *Impact of dashboard design on decision-making abilities: A study using eye tracking technology*. Journal of Business Research, 60(9), 965-974.
- Essa, A., & Ayad, K. (2012). *Student success system (S3): A predictive model to identify at-risk students*. In Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge (pp. 153-157). ACM.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1992). *The balanced scorecard: Measures that drive performance*. Harvard Business Review, 70(1), 71-79.
- Taylor, A., & Baines, T. (2011). *Designing performance measurement systems: Theory and practice*. International Journal of Production Research, 49(15), 4493-4513. <https://doi.org/10.1080/00207543.2010.508934>
- Wyatt, J. C. (2004). *St Luke's Episcopal Health System: Integrating dashboards and balanced scorecards*. Journal of Healthcare Management, 49(3), 167-179.
- González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, P., & Roig-Vila, R. (2021). Artificial intelligence for student assessment: A systematic review. *Applied Sciences*, 11(12), 5467. <https://doi.org/10.3390/app11125467>

- Wu, Z., & Xu, Y. (2020). Automating student assessment using digital data to improve education management effectiveness in higher education institutions. *Computers & Education*, 146, 103760. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103760>
- Kim, J., Jo, I. H., & Park, Y. (2016). Effects of digital score reporting and feedback on students' learning in higher education. *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 13–24. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9412-9>
- Alexander, R. J., Broadfoot, P. M., & Phillips, D. (2019). The past, present and future of educational assessment: A transdisciplinary perspective. *Oxford Review of Education*, 45(4), 469-489. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1613635>
- Slika 1: Nikitin, B. for Nixtio. (2023). *Students Proficiency Dashboard*. Dribbble. <https://dribbble.com/shots/24442332-Students-Proficiency-Dashboard>
- Slika 2: Rathi, R. (2023). *Education Dashboard*. Figma Community. <https://www.figma.com/community/file/1214641066851863180/education-dashboard>
- Slika 3: Alekseeva, A. (2023). *Dashboard UI design for Education platform*. Behance. <https://www.behance.net/gallery/162398275/Dashboard-UI-design-for-Education-platform>

Nemanja Vukanović³

Filozofski fakultet

Univerzitet u Banja Luci, Bosna i Hercegovina

Primljen: 24. 01. 2025.

Prihvaćen: 19. 02. 2025.

UDC: 519.237.7:371.136

Tatjana Mihajlović

Filozofski fakultet

Univerzitet u Banja Luci, Bosna i Hercegovina

DOI:10.19090/ps.2025.1.33-47

Originalni naučni rad

Margareta Skopljak

Filozofski fakultet

Univerzitet u Banja Luci, Bosna i Hercegovina

FAKTORSKA STRUKTURA SKALE AUTONOMIJE NASTAVNIKA OSNOVNIH ŠKOLA

Apstrakt

Autonomija nastavnika podrazumijeva njihovu potrebu da djeluju u skladu sa svojim integritetom i ključna je u pogledu efikasnosti škole. S tim u vezi cilj našeg istraživanja je bio da se utvrdi faktorska struktura skale nastavničke autonomije. Istraživački instrument – TAS skala je preuzeta uz manje korekcije i sprovedena na uzorku 268 nastavnika osnovnih škola (razredna i predmetna nastava), 2024. godine. U svrhu utvrđivanja faktorske strukture skalera izračunate su mjere deskriptivne statistike, KMO i Bartlerov test, nivo komunaliteta svake promjenljive, Katelov test odrona, matrica komponenti, rotirajuća matrica komponenti i matrica transformacije komponenti. Izdvojena su tri faktora: 1. Autonomija za kreativnost u nastavi i alternativne pristupe u nastavi, 2. Autonomija u odnosu na kurikulum i 3. Opšta nastavnička autonomija. Rezultati istraživanja ukazuju da se TAS skala na uzorku nastavnika banjalučkih osnovnih škola može koristiti samo za mjerenje ajtema prvog faktora - procjena nastavničke autonomije za kreativnost u nastavi i alternativne pristupe u nastavi ($\alpha = 0.793$). Preostala dva faktora imaju nizak nivo relijabilnosti. Na osnovu dobijenih rezultata prijedlog je da se istraživanja ovog konstrukta usmjere među nastavnicima srednjih škola i fakulteta. Ajtemi drugog i trećeg faktora mogu poslužiti za revidiranje instrumenta i nova istraživanja u okviru nastavničke autonomije.

Ključne riječi: autonomija nastavnika, TAS skala, faktorska analiza podataka.

Uvod

Teorijska saznanja ukazuju da su potrebe urođene ljudima (Deci & Rian, 2000; Hull, 1943), dok druga ističu da se potrebe uče tokom vremena (McClelland, 1965; Murrai, 1938). Takođe, mnogi istraživači razlikuju se u pogledu razumijevanja šta zapravo predstavlja potrebu. Jedni smatraju da su potrebe psihološke prirode (npr. dominacija, Murrai, 1938), drugi da su fiziološke prirode (npr. hrana, Hull, 1943). Prema Maslovu (Maslov, 1970) potrebe su kombinacija fizioloških i urođenih potreba. Imajući u vidu navedena saznanja, teorija samoopredjeljenja postulira tri osnovne potrebe: autonomiju, kompetentnost i bliskost (ili

³ nemanja.vukanovic@ff.unibl.org

srodnost). Ove egzistencijalne potrebe su potrebe koje teorija samoopredjeljenja smatra ključnim za psihološko blagostanje i razvoj pojedinca (Baard, Deci & Ryan, 2004; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Kada su ove potrebe zadovoljene, podstiču motivaciju i mentalno zdravlje. Sa druge strane, kada nisu zadovoljene, dovode do smanjenja motivacije, utiču na mentalno zdravlje (Ryan & Deci, 2000). Značaj ovih psiholoških potreba i procesa u različitim domenima, kao što su zdravstvena zaštita, rad, sport, religija, obrazovanje su važni, jer doprinose opštem blagostanju pojedinca, podstiču njegov razvoj.

Autonomija, kao jedna od tri osnovne potrebe teorije samoopredjeljenja u kontekstu škole podrazumijeva potrebu (nastavnika, učenika) da djeluje u skladu sa svojom voljom, izborom i integritetom. Ovo znači da ponašanje i krajnji rezultat tog ponašanja (umjesto da budu pod uticajem ili kontrolom spoljašnjih pritisaka), treba da su samostalni i nezavisni (Deci & Ryan, 2000; Johnston & Finney, 2010). Autonomija nastavnika podrazumijeva učešće u donošenju odluka u školi, a izraženiji osjećaj da ponašanja nastavnika odgovaraju sopstvenim željama i vrijednostima podstiče veću autonomiju u djelovanju (Johnston & Finney, 2010). Potreba za kompetentnošću, definiše se kao unutrašnja potreba osobe da bude djelotvorna, uspješna i sposobna u obavljanju zadataka različitih nivoa složenosti, što doprinosi jačanju njenog samopouzdanja (Tadić, 2015: prema Marić Jurišin i Malčić, 2022). Potreba za bliskošću odnosi se na prirodnu sklonost osoba da stupaju u interakciju, osjećaju podršku, brigu i prihvaćenost drugih, povezanost sa drugim ljudima (Johnston & Finney, 2010; Đorđić i Tubić, 2010; Lalić-Vučetić, Đerić i Đević, 2009).

Pretpostavlja se da je stil ponašanja nastavnika u radu povezan sa stepenom zadovoljstva navedenih potreba teorije samoopredjeljenja (Johnston & Finney, 2010). Doživljaj zadovoljstva, samoefikasnosti i radosti radnom klimom je veći kada nastavnici osjećaju veći stepen autonomije (Cribb & Gewirtz, 2007; DaSilva & Mølstad, 2020). U prilog tome su teorijska i empirijska saznanja koja ukazuju da autonomni nastavnici manje napuštaju svoj posao ili se nađu u situaciji profesionalnog sagorijevanja (Collie et al., 2016; Dilekçi, 2022; Fernet et al., 2013; Parker, 2015; Whilches, 2007). Zadovoljstvo poslom ukazuje na afektivni odnos nastavnika prema svojoj nastavničkoj ulozi (Zembylas and Papanastasiou, 2004). Nastavnici sa većim stepenom autonomije i zadovoljstva poslom, djelotvorniji su i efikasniji u obavljanju obrazovnih aktivnosti; spremniji da se profesionalno usavršavaju i doprinose svom profesionalnom razvoju (Akçay & Sevinç, 2021; Çolak et al., 2017; Leite, Fernandes, & Figueiredo, 2019; Lopes & Oliveira, 2020). Sa druge strane, malo je vjerovatno da će isto važiti i za nastavnike koji nisu autonomni i imaju nizak nivo zadovoljstva poslom (Ertürk, 2023).

Autonomija nastavnika

Koncept autonomije nastavnika podrazumijeva autonomiju i slobodu profesionalnog djelovanja (Ertürk, 2021; Vangrieken et al., 2017), kontrolu nad radnim okruženjem (Pearson & Hall, 1993). Autonomija nastavnika doprinosi unapređenju rada nastavnika, učenika, procesa nastave i učenja (Çolak & Altinkurt, 2017; Machin & Vernoit, 2011). Cilj autonomije nastavnika je da unaprijedi obrazovne aktivnosti koje doprinose nastavnicima da budu sigurniji i efikasniji u svome radu (Ertürk, 2021; Freidman, 1999; Limon & Aydın, 2020). Rajan i Deci (Ryan & Deci, 2000) navode da se autonomija nastavnika može povezati sa pravom da biraju sopstvene ciljeve, nastavne metode i obrazovne strategije; autonomni nastavnici imaju moć donošenja odluka, kompetenciju i nezavisnost prema pitanjima kao što su učenici, obrazovna djelatnost i obrazovne ustanove (Çolak and Altinkurt, 2017; Vallerand, 2000).

Na autonomiju nastavnika utiče organizovana podrška, saradnja među kolegama, profesionalna osposobljenost (Kılınç, Bozkurt, & İlhan, 2018). Autonomija nastavnika povezana je sa moralom i stresom nastavnika, angažovanjem na poslu (Skaalvik & Skaalvik,

2014), te namjerom da ostane u nastavi (Worth & Van den Brande, 2020). Iz navedenih teorijskih saznanja može se konstatovati da je autonomija nastavnika ključna u pogledu efikasnosti škole (Belias et al., 2015); omogućava nastavnicima da budu autonomni u raznim aktivnostima vezanim za svoju profesiju i pozitivne stavove prema istoj (Cribb & Gewirtz, 2007; Vallerand, 2000).

Navodeći teorijska saznanja u vezi sa nastavničkom autonomijom, važno je ukazati na ključne odrednice koje čine autonomiju nastavnika, a to su zadovoljstvo poslom, profesionalni razvoj, samorefleksija, upravljanje sopstvenim radom, sloboda, nezavisnosti u biranju nastavnih metoda i strategija učenja, saradnja sa kolegama. Iz navedenih odrednica autonomije nastavnika uočava se njen višedimenzionalni konstrukt. Između ostalog, Pirson i Hal (Pearson & Hall, 1993) analiziraju autonomiju nastavnika i ukazuju da konstrukt autonomije nastavnika obuhvata opštu autonomiju (kategorije koje se tiču standarda ponašanja u učionici i lične diskrecije na poslu) (Pearson & Hall, 1993) i autonomiju u odnosu na kurikulum (subkategorije vezane za autonomiju prilikom izbora aktivnosti i materijala u nastavi i autonomiju u odnosu na planiranje i programiranje nastavnog sadržaja) (Marić Jurišin i Malčić, 2022).

U prilog saznanjima Pirsona i Hala o konstrukt autonomije nalazi istraživanja ukazuju da su autonomne nastavničke aktivnosti važan prediktor ishoda učenja (Caprara et al., 2006; Machin & Vernoit, 2011); autonomni nastavnici su nastavnici koji imaju adekvatan korpus znanja i posjeduju kvalifikacije za realizaciju nastave, donose fleksibilna pravila u skladu sa onim što po njihovoj procjeni odgovara specifičnostima odjeljenja (Pearson & Moomaw, 2005). Kada je riječ o autonomiji u odnosu na kurikulum, nalazi istraživanja ukazuju da nastavnik koji je spreman izvršiti promjene u nastavnom programu predstavlja važan faktor autonomije – nastavnici koji posjeduju autonomiju u odnosu na kurikulum, osjećaju intenzivniju posvećenost implementaciji istog (Friedman, 1999; Pearson & Hall, 1993). Konstrukt autonomija nastavnika u odnosu na kurikulum obuhvata dva faktora koji se odnose na odabir aktivnosti materijala u nastavi i planiranje i programiranje nastave – autonomija u odnosu na plan i program. Ova dva faktora u logičkoj su konzistenciji sa nastavnicima koji se poistovjećuju sa vlastitom profesijom, posebno kada donose odluke vezane za planiranje i programiranje nastave (Pearson & Moomaw, 2005).

Autori Krib i Gevirtz (Cribb & Gewirtz, 2007) autonomiju nastavnika identifikuju na osnovu tri nivoa složenosti (individualna, kolektivna i institucionalna autonomija), dok Brojg (Breugh, 1985) autonomiju nastavnika definiše posredstvom tri dimenzije koje su u vezi sa metodama rada, rasporedom i evaluacijom ishoda. Dva aspekta nastavničke autonomije vezana za didaktičko-pedagošku autonomiju (priprema časova, nastavne metode, učenički zadaci, upravljanje razredom) i autonomiju u odnosu na kurikulum (odluke o nastavnom planu i programu, definisanje ciljeva, postignuća i ishoda) važni su za Vangrikena i saradnike (Vangrieken et al., 2017). Za Dincera (Dincer, 2019) značajno je pet aspekata nastavničke autonomije koja se tiče discipline, profesionalnog razvoja do nastavnog plana i programa (odnosno uticaja autonomije nastavnika prilikom kreiranja i realizovanja nastavnog plana i programa). Za Fridmana (Friedman, 1999) važna su dva aspekta nastavničke autonomije – pedagoški aspekt (odnosi se na razvoj kurikuluma, poučavanje učenika i njihovo ocjenjivanje) i organizacioni aspekt (pitanja vezana za profesionalni razvoj nastavnika i budžetsko planiranje).

Može se uočiti da teorijska saznanja vezana za aspekte i konstrukte autonomije nastavnika ukazuju na potencijalne kontradiktornosti unutar samog koncepta, s obzirom na postojanje različitih teorijskih uporišta na koja se teoretičari pozivaju pri samom određenju pojma autonomije (Marić Jurišin i Malčić, 2022). Autonomija nastavnika daje značajan doprinos profesionalnom, ali i personalnom aspektu života i rada nastavnika, podstiče njegove metakognitivne kapacitete i pruža alate za strateški angažman pri učenju (Ramos, 2006).

Metod

Cilj našeg istraživanja bio je da se utvrdi faktorska struktura skale nastavničke autonomije. Ne postoje objavljena istraživanja sa područja Republike Srpske koja se odnose na nastavničku autonomiju, niti su pedagoškoj i stručnoj javnosti ponuđeni instrumenti validirani u našim uslovima kada je riječ o ovom konstrukt. Skalu nastavničke autonomije validirali su istraživači iz Srbije (Novi Sad) na uzorku od 310 ispitanika novosadskih osnovnih škola (Malčić, Marić Jurišin i Tančić, 2023).

Uzorak i postupak istraživanja

Ukupan broj nastavnika u osnovnim školama Banje Luke u školskoj 2023/2024. godini je 1227. Uzorak istraživanja čini 268 nastavnika osnovnih škola iz Banje Luke (Republika Srpska), što je 21,84% ukupnog broja nastavnika osnovnih škola iz Banje Luke. Od toga broja 233 (86,94%) je ispitanika ženskog pola i 33 (13,06%) ispitanika muškog pola. Od ukupnog broja ispitanika 129 (48,13 %) je nastavnika razredne nastave i 139 (51,87%) nastavnika predmetne nastave. Prosječna starost ispitanika (dva ispitanika se nisu izjasnila) je 43,23 godine (SD = 8,74). Najviše je ispitanika od pet do 15 godina radnog staža (35,40%), potom onih od 15 do 25 godina staža (30,20%), zatim preko 25 godina (20,50%) i najmanje ispitanih nastavnika ima radni staž do pet godina (13,80%).

Istraživanje je odobreno od strane Ministarstva prosvjete i kulture Republike Srpske. Realizovano je u maju mjesecu, 2024. godine. Ispitanici su upoznati sa ciljem istraživanja i prilikom sprovođenja instrumenta ispoštovan je etički kodeks. Popunjavanje instrumenta je bilo anonimno i na dobrovoljnoj bazi.

Instrument

Ispitanici su popunjavali onlajn instrument koji je distribuiran od strane školskog pedagoga ili direktora. Sedam upitnika je popunjeno u obliku papir-olovka. Instrument je uz pisanu saglasnost preuzet od Malčić, Marić Jurišin i Tančić (2023). Izvršene su manje korekcije s ciljem prilagođavanja instrumenta vaspitno-obrazovnom kontekstu Republike Srpske. U prvom dijelu instrumenta prikupili smo podatke o mjestu zaposlenja (osnovna ili srednja škola), polu, godinama starosti, godinama radnog staža, predmetima koje nastavnici predaju. Drugi dio instrumenta sadrži adaptiranu Skalu nastavničke autonomije (TAS skala) koju su Malčić, Marić Jurišin i Tančić (2023) preuzele i prevele od strane Pearson & Hall (1993). Skala koju su primijenile Malčić, Marić Jurišin i Tančić (2023) sadržila je 18 tvrdnji, a u našim uslovima konstruisana je skala sa 15 tvrdnji. Sve tvrdnje su raspoređene u četiri kategorije, od čega se dvije kategorije odnose na opštu nastavničku autonomiju, a druge dvije na autonomiju u odnosu na nastavni plan i program.

Analiza podataka

Nakon realizacije istraživanja pristupilo se faktorskoj analizi podataka metodom glavnih komponenti (Principal Component Analysis, PCA), a s ciljem transformacije skrupa originalnih promjenljivih u manji broj novih glavnih komponenti, tj. identifikacije latentnih faktora. Izračunate su mjere deskriptivne statistike (M, SD), KMO i Bartlerov test, nivo komunaliteta svake promjenljive, Scree Plot (Katelov test odrona), Component Matrix (matrica komponenti), Rotated Component Matrix (rotirajuća matrica komponenti) i Component Transformation Matrix (matrica transformacije komponenti).

Rezultati

Prije utvrđivanja faktorskog rješenja provjerene su dvije mjere za procjenu faktorabilnosti podataka – Kajzer-Majer-Olkinov (KMO) test adekvatnosti uzorka i Bartletov test sferičnosti, odnosno veličina uzorka i snaga povezanosti između varijabli (indikatora). Adekvatnost uzorka se testira putem KMO testa (Kaiser, 1970, 1974), dok se snaga odnosa među varijablama procjenjuje Bartletovim testom sferičnosti (Bartlett, 1954). KMO test varira između 0 i 1. Vrijednost 0 ukazuje na veliki zbir parcijalnih korelacija u odnosu na zbir korelacija, te faktorska analiza nije prikladna (Field, 2009). Vrijednosti KMO testa bliža 1 ukazuju da su obrasci korelacija relativno kompaktni, te je opravdano pristupiti faktorskoj analizi (Field, 2009). Prihvatljive vrijednosti su one veće od 0,5 (Kaiser, 1974; prema: Field, 2009), tako da u našem primjeru možemo ići ka dobijanju faktorskih rješenja u skali nastavničke autonomije. Vrijednost između 0,8 i 0,9 je odlična (Hutcheson & Sofroniou, 1999; prema: Field, 2009), u šta se može uvrstiti i naša vrijednost KMO testa ($KMO = 0,801$). Bartletov test sferičnosti testira nultu hipotezu koja glasi: H_0 Varijable su ortogonalne (korelaciona matrica je identična matrica). Nivo značajnosti manji od 0,05 ukazuje da dobijeni podaci ne proizvode identičnu matricu, te da se može reći da su približno multivarijantno normalni i pogodni za dalju analizu (Field, 2000). U našem istraživanju Bartletov test sferičnosti je statistički značajan ($p < 0,000$), stoga se odbacuje nulta hipoteza da je originalna korelaciona matrica identična matrica.

U Tabeli 1 prikazani su komunaliteti koji variraju od 0,243 do 0,741.

Tabela 1

Komunaliteti (zajedničke komponente)

	Initial	Extraction
1. U nastavi samostalno biram načine realizacije nastavnih sadržaja.	1.000	.460
2. Na časovima nemam uticaj na sadržaje i vještine koje su potrebne u nastavi.	1.000	.519
3. U nastavi se fokusiram na one ciljeve i zadatke koje sam sâm/-a odabrao/-la.	1.000	.628
4. Nastavne sadržaje koje realizujem na časovima sâm/-a biram.	1.000	.741
5. Izvore znanja koje primjenjujem u nastavi sam/-a biram.	1.000	.591
6. Slobodan/-a sam da budem kreativan/-a u nastavnom radu.	1.000	.513
7. Samostalno biram učeničke aktivnosti na časovima.	1.000	.631
8. Samostalno donosim pravila ponašanja na časovima.	1.000	.449
9. U nastavi mi nije ostavljeno dovoljno prostora za slobodu odlučivanja.	1.000	.652
10. Struktura utrošenog vremena (artikulacija časa) na časovima je pod mojom kontrolom.	1.000	.526
11. Odstupam od klasične strukture (toka) časa.	1.000	.243
12. U nastavi koristim vlastite pripreme za nastavne časove.	1.000	.389
13. U nastavi imam ograničenu slobodu za rješavanje problema u vezi sa realizacijom nastavnih sadržaja.	1.000	.523
14. Na časovima imam kontrolu nad načinom upotrebe prostora u kojem radim.	1.000	.469
15. Koristim proces napredovanja i ocjenjivanja na časovima koji je propisan od strane drugih.	1.000	.740

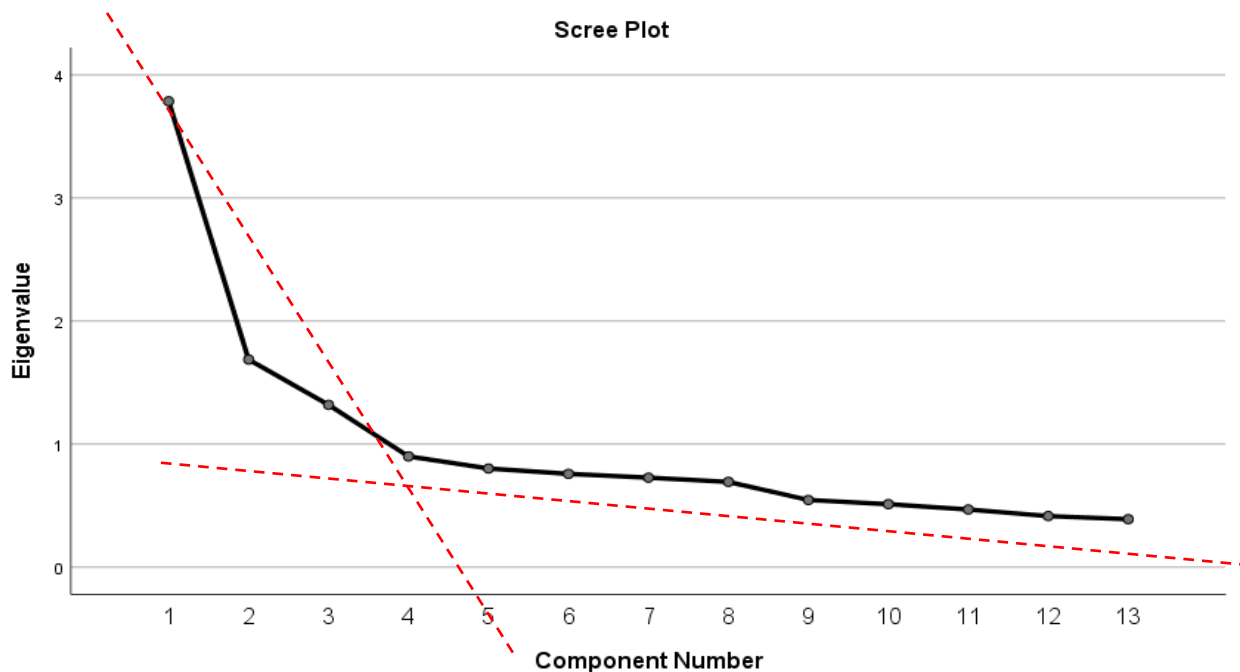
Iz prethodne tabele možemo uočiti da 11. ajtem ima nisku vrijednost, a 15. ajtem, iako ima visoku vrijednost, nije imao jako faktorsko opterećenje na bilo kojem pojedinačnom faktoru. Eliminacijom 11. i 15. varijable dobijene su nove vrijednosti KMO testa ($KMO = 0,809$) i Bartletovog testa sferičnosti na nivou $p < 0,000$.

Ekstrahovana su tri faktora koja objašnjavaju ukupno 52,244% varijanse. Prvi faktor ima ejgen vrijednost 3,785 i objašnjava 29,119% varijanse, drugi faktor ima ejgen vrijednost 1,687 i objašnjava 12,980% varijanse i treći faktor ima ejgen vrijednost 1,319 i objašnjava 10,145% varijanse (Tabela 2).

Tabela 2
Ekstrahovani faktori

Faktori	Ejgen vrijednost	%objašnjene varijanse	Kumulativni procenat varijanse
1.	3,785	29,119	29,119
2.	1,687	12,980	42,099
3.	1,319	10,145	52,244

Još jedan način da se provjeri koliko faktora se može zadržati je tehnika koju zagovara Cattell (1966), poznat kao Scree Plot (litica sa kotrljajućim kamenjem) (Field, 2009). Tačka presjeka je mjesto gdje se nagib linije dramatično mijenja, a broj faktora određuje se prema broju tačaka sa lijeve strane od presjeka X i Y ose (Field, 2009), pa bi u našem slučaju to značilo da smo ekstrahovali tri faktora, što potvrđuje prethodni navod (Grafikon 1).



Grafikon 1 Scree test

U okviru Tabele 3 prikazaćemo faktore i pripadajuće ajteme. Prvi faktor odnosi se na autonomiju za kreativnost u nastavi i alternativne pristupe u nastavi, drugi faktor podrazumijeva autonomiju nastavnika u odnosu na kurikulum i treći faktor svodi se na opštu nastavničku autonomiju

Tabela 3
Rotaciona matrica faktorske strukture

Ajtemi	Komponente		
	1 faktor	2 faktor	3 faktor
7	.777		
10	.707		
6	.698		
1	.649		
8	.648		
12	.605		
14	.556		
4		.863	
3		.752	
5		.532	
9			.795
13			.652
2			.642

Prvi faktor - Autonomiju za kreativnost u nastavi i alternativne pristupe u nastavi i sadrži sedam tvrdnji: 7 (Samostalno biram učeničke aktivnosti na časovima), 10 (Struktura utrošenog vremena [artikulacija časa] na časovima je pod mojom kontrolom), 6 (Slobodan/-a sam da budem kreativan/-a u nastavnom radu), 1 (U nastavi samostalno biram načine realizacije nastavnih sadržaja), 8 (Samostalno donosim pravila ponašanja na časovima), 12 (U nastavi koristim vlastite pripreme za nastavne časove), 14 (Na časovima imam kontrolu nad načinom upotrebe prostora u kojem radim).

Drugi faktor - Autonomiju nastavnika u odnosu na kurikulum i sadrži tri stavke: 4 (Nastavne sadržaje koje realizujem na časovima sâm/-a biram), 3 (U nastavi se fokusiram na one ciljeve i zadatke koje sam sâm/-a odabrao/-la), 5 (Izvore znanja koje primjenjujem u nastavi sam/-a biram).

Treći faktor - Opšta nastavničku autonomiju i sadrži tri tvrdnje: 9 (U nastavi mi nije ostavljeno dovoljno prostora za slobodu odlučivanja), 13 (U nastavi imam ograničenu slobodu za rješavanje problema u vezi sa realizacijom nastavnih sadržaja), 2 (Na časovima nemam uticaj na sadržaje i vještine koje su potrebne u nastavi).

Pouzdanost skale

U narednim tabelama (4, 5 i 6) prikazaćemo analizu sva tri faktora (srednja vrijednost, varijansa, korelacija i Kronbahov Alfa koeficijent). Relijabilnost prvog faktora - Autonomija za kreativnost u nastavi i alternativne pristupe u nastavi je Cronbach's Alpha 0,793 (sedam

ajtema). Uklanjanjem bilo kog ajtema pouzdanost se ne bi povećala, te je opravdano zadržati sve ajteme koji objašnjavaju ovaj faktor (Tabela 4).

Tabela 4

Analiza stavki prvog faktora

Item	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	20.77	8.409	0.483	.773
6	20.54	8.571	0.564	.762
7	20.82	7.813	0.649	.742
8	20.90	8.043	0.499	.771
10	20.76	8.061	0.597	.753
12	20.71	8.493	0.471	.775
14	20.95	7.904	0.444	.787

Analizom stavki drugog faktora - Autonomija nastavnika usmjerena na kurikulum utvrđen je nivo relijabilnosti skale Cronbach's Alpha 0,641 (obuhvata tri ajtema). Brisanjem bilo kog ajtema ne bi se povećao koeficijent pouzdanosti (Tabela 5).

Tabela 5

Analiza stavki drugog faktora

Item	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3	5,41	2,317	,466	,524
4	6,05	1,926	,481	,506
5	5,22	2,519	,416	,590

Treći faktor - Opšta nastavnička autonomiju sadrži tri ajtema sa nivoom pouzdanosti od 0,528. Brisanjem bilo kog ajtema ne bi se povećala pouzdanost skale, tako da će se zadržati ajtemi koji čine ovaj faktor (Tabela 6).

Tabela 6

Analiza stavki trećeg faktora

Item	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2	4,60	2,473	,282	,516
13	4,43	2,112	,442	,261
9	4,08	2,207	,308	,485

Analizirajući unutrašnju konzistentnost tri skale, dolazimo do saznanja da jedna ima prihvatljiv Kronbahov Alfa koeficijent, te da se može dalje primjenjivati u istraživanju. Prva skala ima Alfa koeficijent 0,793, što se smatra prihvatljivim (gornja granica) (Mohd Arof, Ismail & Saleh, 2018; Tavakol & Dennick, 2011), druga skala ima Alfa koeficijent 0,641, što je upitan nivo konzistentnosti za dalju primjenjivost skale (Mohd Arof, Ismail & Saleh, 2018; Tavakol & Dennick, 2011), a treća skala ima lošu pouzdanost sa Alfa koeficijentom 0,528 (Mohd Arof, Ismail & Saleh, 2018; Tavakol & Dennick, 2011).

Diskusija

Neki autori navode kako nastavnici, u odnosu na druge profesije, generalno malo imaju autonomije u pogledu rasporeda rada i drugih školskih aktivnosti jer su uglavnom poslovi koje obavljaju propisani zakonom (Worth & Van den Brande, 2020). Ako se pođe od pretpostavke da nastavnici osjećaju veću motivaciju ukoliko imaju veći nivo autonomije (Piza et al., 2020) i da im se uskraćivanjem autonomije javljaju negativne emocije (Skerritt, 2019), sasvim je opravdano baviti se pitanjem nastavničke autonomije ukoliko želimo da nastavnici budu motivisani i emocionalno stabilni u svom poslu. Cilj našeg istraživanja bio je da se utvrdi faktorska struktura instrumenta skale nastavničke autonomije na uzorku nastavnika Republike Srpske, uzimajući u obzir da ovakvo istraživanje ranije nije rađeno na ovim prostorima. Skala je preuzeta od Malčić, Marić Jurišin i Tančić (2023). Autorke su revidirale skalu Pearsona i Halla (1993) i sprovele među nastavnicima osnovnih škola Novog Sada. Utvrdile su trofaktorsku strukturu skale, ali zbog niskog nivoa relijabilnosti u trećem faktoru, predložile su dvofaktorsko rješenje skale za dalju upotrebu. U našem istraživanju bilo je 15 ajtema. Sprovedeno je na uzorku od 268 nastavnika osnovnih škola Banje Luke. Eliminacijom 11. i 15. ajtema identifikovana su tri faktora sa kumulativnim procentom varijanse od 52,244%, sa varijacijom zajedničkih komunaliteta od 0.243 do 0.741.

Prvi faktor sadrži sedam stavki i odnose se na autonomiju za kreativnost u nastavi i alternativne pristupe u nastavi. Dobijeni Alfa koeficijent je 0,793. Sadrži ajteme kojima se mjeri samostalnost u izboru načina realizacije nastavnih sadržaja, sloboda kreativnosti u radu, samostalnost u izboru učeničkih aktivnosti i donošenju pravila ponašanja na časovima, kontrola strukture utrošenog vremena, korištenje vlastitih priprema za časove i kontrola nad načinom upotrebe radnog prostora. Većina navedenih ajtema su u istraživanju novosadskih autora, takođe, činili faktor koji se odnosi na autonomiju u kreativnom pristupu i alternativnim postupcima u nastavi (Malčić, Marić Jurišin i Tančić, 2023). Međutim, ajtem „Na časovima imam kontrolu nad načinom upotrebe prostora u kojem radim“ je u istraživanju Malčić, Marić Jurišin i Tančić (2023) svrstan u faktor opšte nastavničke autonomije, a u našem istraživanju u faktor autonomije za kreativnost u nastavi i alternativne pristupe u nastavi. Dvanaesti ajtem – „U nastavi koristim vlastite pripreme za nastavne časove“ je u našem istraživanju zadržan, dok je istraživanjem Malčić, Marić Jurišin i Tančić (2023) eliminisan. Pretpostavljamo da jedan od razloga može biti taj što smo ovu tvrdnju terminološki modifikovali u odnosu na sprovedeno istraživanje u Srbiji, pa je od izvornog oblika „U nastavi koristim vlastite smjernice i procedure“ proizašla tvrdnja „U nastavi koristim vlastite pripreme za nastavne časove“.

Drugi faktor objašnjava autonomiju nastavnika u odnosu na kurikulum i sadrži ajteme kojima se mjeri fokusiranost nastavnika na ciljeve, sadržaje i izvore znanja koje samostalno bira. Dobijeni Alfa koeficijent 0,641 ukazuje na upitnu relijabilnost, te se ne može dalje primjenjivati u istraživanju. Razlog za to može biti i zbog malog broja ajtema (tri ajtema), te je prepotuka da se ovaj dio konstrukta nastavničke autonomije proširi dodatnim ajtemima i ponovo provjeri.

Treći faktor usmjeren je ka mjerenju opšte nastavničke autonomije i sadrži ajteme koji se odnose na procjenu nivoa slobode odlučivanja u nastavi, rješavanja problema u vezi sa realizacijom nastavnih sadržaja i uticaja na sadržaje i vještine koje su potrebne u nastavi. Zbog loše unutrašnje konzistentnosti Alfa koeficijent je 0.528, te je preporuka kao i za drugi faktor.

Skala nastavničke autonomije primjenjivana je među korejskim nastavnicima engleskog jezika (Marshall, 2019), holandskim nastavnicima osnovnih i srednjih škola (Evers i sar., 2017), malezijskim nastavnicima (Varatharaj i sar., 2015) i novosadskim nastavnicima osnovnih škola (Malčić, Marić Jurišin i Tančić, 2023). Dvofaktorska struktura skale nastavničke autonomije predložena je u korejskom, malezijskom i novosadskom istraživanju, dok je u holandskom istraživanju predloženo četvorofaktorsko rješenje skale. Iz našeg

istraživanja proizašlo je jednofaktorsko rješenje skale koja se dalje može primjenjivati za mjerenje nastavničke autonomije i to autonomije za kreativnost u nastavi i alternativne pristupe u nastavi. Razlozi za različite istraživačke nalaze mogu biti u (ne)dosljednosti prevođenja izvornog instrumenta Pearson & Moomaw (2006), načinu razumijevanja korištenih fraza/termina u ajtemima, kulturoloških razlika, strukturi populacije (grad ili cijela država), izloženosti ustanovama za eksternu superviziju (npr. sjedište Republičkog pedagoškog zavoda nalazi se u Banjoj Luci).

Zaključak

Našim istraživanjem došli smo do zaključka da se skala nastavničke autonomije na uzorku nastavnika banjalučkih osnovnih škola (N=268) može koristiti samo za mjerenje procjena nastavničke autonomije za kreativnost u nastavi i alternativne pristupe u nastavi. Relijabilnost ove skale je $\alpha = 0,793$ što je svrstava u prag prihvatljivosti (gornja granica). Skala ima trofaktorsko rješenje, međutim drugi i treći faktor imaju upitnu i lošu relijabilnost, te se u ovakvoj formi ne mogu dalje primjenjivati.

Koncept nastavničke autonomije predstavlja veoma složen konstrukt koji je predodređen različitim faktorima – sociokulturnim, institucionalnim, normativnopravnim, profesionalnim, ličnim itd. Viši nivo autonomije nastavnika može doprinijeti većem zadovoljstvu na poslu, smanjenju profesionalnog sagorijevanja, poboljšanju ishoda učenja, većoj fleksibilnosti u podučavanju i učenju i donošenju pravila ponašanja, nastavničkoj (samo)refleksiji, kontinuiranom profesionalnom usavršavanju, individualizaciji procesa učenja i sl. Zbog svega navedenog opravdana je težnja za daljim istraživanjem nastavničke autonomije, istovremeno stvarajući uslove za postizanje što višeg nivoa slobode profesionalnog djelovanja nastavnika.

Moguće ograničenje ovog istraživanja je što su u istraživanju učestvovali nastavnici samo iz jednog grada, te se ne mogu donositi generalizacije na osnovni skup nastavnika jedne države. Pretpostavljamo da nastavnici u urbanim sredinama imaju drugačije profesionalne obaveze od onih u ruralnim sredinama, kao i da društveno-ekonomski uslovi rada različito variraju te se kao takvi različito reflektuju na različite aspekte nastavničke autonomije.

Dalje aktivnosti na polju nastavničke autonomije treba usmjeriti ka istraživanju ovog konstrukta među nastavnicima srednjih škola i fakulteta, te istraživanje ponoviti među nastavnicima osnovnih škola cijele Republike Srpske. Ajtemi iz drugog i trećeg faktora mogu poslužiti kao polazna osnova za revidiranje instrumenta i nova istraživanja. Dobijene podatke treba usmjeriti ka institucijama koje su nadležne za bilo kakav vid supervizije nastavnika, uzimajući u obzir da su autonomne nastavničke aktivnosti važan prediktor ishoda učenja i individualizovanog pristupa odjeljenju i svakom pojedinom učeniku, kao i motivacije i opšteg pristupa nastavničkom poslu. Istraživanje nastavničke autonomije može biti od koristi za kreiranje različitih obrazovnih politika koje bi išle u pravcu decentralizacije nastavnih planova i programa, prilagođavajući ih različitim sociokulturnim grupama.

FACTOR STRUCTURE OF THE TEACHER AUTONOMY SCALE FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract

Teacher autonomy refers to their need to act in accordance with their integrity and is crucial for the effectiveness of schools. In this regard, the aim of our research was to determine the factor structure of the teacher autonomy scale. The research instrument – the TAS scale – was adopted with minor adjustments and administered to a sample of 268 primary school teachers (both class and subject teachers) in 2024. To determine the factor structure of the scale, measures of descriptive statistics, KMO, and Bartlett's test were calculated, as well as the communalities of each variable, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure, Bartlett's test of sphericity, the scree test, the component matrix, the rotated component matrix, and the component transformation matrix. Three factors were extracted: 1. Autonomy for creativity in teaching and alternative teaching approaches, 2. Autonomy in relation to the curriculum, and 3. General teacher autonomy. The results suggest that the TAS scale can be used with the sample of teachers from primary schools in Banja Luka only for measuring the items of the first factor – teacher autonomy for creativity in teaching and alternative teaching approaches ($\alpha = .793$). The remaining two factors exhibited low reliability. Based on the results, it is recommended that research on this construct be directed towards secondary school and university teachers. Items from the second and third factors could be used to revise the instrument and for further research on teacher autonomy.

Keywords: teacher autonomy, TAS scale, factor analysis of data.

Literatura

- Akçay, P., & Sevinç, H. H. (2021). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve Öğretmenlerin özerkliği üzerine bir araştırma [A study on perceived management styles of school administrators and autonomy of teachers]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* [Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty, 41(2), 1173–1201. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1674611>
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 34, No. 10, 2045–2068. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x>
- Bartlett, M. S. (1954). A Note on the Multiplying Factors for Various Chi Square Approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16, 296–298.
- Belias, D., Kousteliosb, A., Sdroliasc, L., Aspridis, G. (2015). Job Satisfaction, Role Conflict and Autonomy of employees in the Greek Banking Organization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 175, 324–333. <https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042815X00103/1-s2.0-S1877042815012677/main.pdf?>
- Breaugh, J. A. (1985). The measurement of work autonomy. *Human relations*, 38(6), 551–570. doi: 10.1177/001872678503800604
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at the School Level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>

- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788–799. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu000008>
- Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki [The relationship between school climate and teacher autonomy behaviors]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 23(1), 33–71. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.002>.
- Çolak, İ., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2017). The relationship between teachers' autonomy behaviors and job satisfaction. *The Black Sea Journal of Social Sciences*, 9(2), 189–208. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/410551>
- Cribb, A., & Gewirtz, S. (2007). Unpacking autonomy and control in education: some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203–213. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2007.6.3.203>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dilekçi, Ü. (2022). Teacher Autonomy as a Predictor of Job Satisfaction. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 328–337. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED619544.pdf>
- Dincer, A. (2019). Language teacher autonomy in Turkish EFL context: Relations with teachers' autonomy and job satisfaction levels. *I-manager's Journal on English Language Teaching*, 9(2), 11–25. https://www.researchgate.net/publication/334088408_Language_teacher_autonomy_in_Turkish_EFL_context_Relations_with_teachers'_autonomy_and_job_satisfaction_levels
- Đorđić, V. i Tubić, T. (2010). Teorija samoodređenja i razumevanje motivacije učenika u nastavu fizičkog vaspitanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 42, Br. 1, 128–149. <https://www.researchgate.net/publication/321109898>
- Ertürk, R. (2021). The relationship between school administrators' supportive behaviors and teachers' job satisfaction and subjective well-being. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 184–195. <https://ijcer.net/index.php/pub/article/view/215/179>
- Ertürk, R. (2023). The Effect of Teacher Autonomy on Teachers' Professional Dedication. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 494–507. <https://www.researchgate.net/publication/370460481>
- Evers, A. T., Verboon, P. and Klaijsen, A. (2017). The development and validation of a scale measuring teacher autonomous behaviour. *British Educational Research Journal*, 43(4), 805–821.
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier S. G. & Dussaul, M. (2012). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 123–137. <http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2011.632161>

- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. Thousand Oaks. Sage Publications Ltd.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. 3rd Edition. Sage Publications Ltd.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58–76.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1177/0013164499591005>
- Johnston, M. M., & Finney, S. J. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary educational psychology*, 35(4), 280–296. https://selfdeterminationtheory.org/wpcontent/uploads/2014/04/2010_JohnstonFinney_CEP.pdf
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35, 401–415. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02291817>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31–36. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E., & İlhan, H. (2018). Examining teachers' opinions on teacher autonomy. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 9(18), 77–98. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/672451>
- Lalić-Vučetić, N., Đerić, I. i Đević, R. (2009). Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 2, 349–366.
- Lennert da Silva, A. L., & Mølstad, C. E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: A comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 115–131. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/curj.3>
- Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2019). National curriculum vs curricular contextualisations: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, 46(2), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>.
- Limon, İ., & Aydın, B. (2020). School principals' opinions on autonomy in school administration. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 459–484. <https://doi.org/10.19126/suje.648585>
- 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>
- Machin, S. & Vernoit, J. (2011). *Changing School Autonomy: Academy Schools and Their Introduction to England's Education*. London: Centre for the Economics of Education- <https://www.researchgate.net/publication/239806056>
- Malčić, B., Marić Jurišin, S. i Tančić, N. (2023). Factor Structure of the Teacher Autonomy Scale. *Иновације у настави*, 36(3), 71–84. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-2334/2023/0352-23342303071M.pdf>
- Marić Jurišin, S. i Malčić, B. (2022). *Samoprocjena nastavničke profesije u savremenom obrazovnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad.
- Marshall, P. A. (2019). Teacher Autonomy on English Communication Courses in Japanese Universities. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 87–99.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harpers and Row.

- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20, 321–333. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0022225>
- Mohd Arof, K. Z., Ismail, S., & Saleh, A. L. (2018). Contractor's Performance Appraisal System in the Malaysian Construction Industry: Current Practice, Perception and Understanding. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(3.9), 46–51. <http://dx.doi.org/10.14419/ijet.v7i3.9.15272>
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Osnovno obrazovanje / Primary Education 2023/2024 (2024). Статистички билтен. Републички завод за статистику Бања Лука. https://www.rzs.rs.ba/static/uploads/bilteni/obrazovanje/osnovno_obrazovanje/Bilten_Osnovno_Obrzovanje_2023_2024_WEB.pdf
- Parker, G. (2015). Teachers' Autonomy. *Research in Education*. 93(1), 19–33. <https://journals.sagepub.com/doi/10.7227/RIE.0008>
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172–178. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155>
- Pearson, L. C & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38–54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ718115.pdf>
- Pearson, L. C. and Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44–51.
- Piza, C., Zwager, A., Ruzzante, M., Dantas, R., & Loureiro, A. (2020). Supporting teacher autonomy to improve education outcomes [Policy Research Working Paper 9371]. World Bank.
- Ramos, R.C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 183–202. https://www.researchgate.net/publication/318880176_Considerations_on_the_role_of_teacher_autonomy
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol. 55, 68–78. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.55.1.68>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w>
- Skerritt, C. (2019). Irish migrant teachers' experiences and perceptions of autonomy and accountability in the English education system. *Research Papers in Education*, 34(5), 569–596.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Tavakol, M., Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55.
- Vallerand, R.J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312–318. <https://www.researchgate.net/publication/284515746>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyn, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic

- review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X1500024X?via%3DiHub>
- Varatharaj, R., Abdullah, A. G. K. and Ismail, A. (2015). The effect of teacher autonomy on assessment practices among Malaysian cluster school teachers. *International Journal of Asian Social Science*, 5(1), 31–36.
- Worth, J., & Van den Brande, J. (2020). *Teacher Autonomy: How Does It Relate to Job Satisfaction and Retention?* National Foundation for Educational Research,.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604418.pdf>
- Zembylas, M. and Papanastasiou, E. (2004) Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357–374.
<http://dx.doi.org/10.1108/09578230410534676>

Semir Šejtanić, vanredni profesor⁴
Univerzitet „Džemal Bijedić“, Mostar
Bosna i Hercegovina
Semina Krhan, MA pedagogije
Osnovna škola „Mujaga Komadina“ Mostar

Primljen: 11. 02. 2025.
Prihvaćen: 13. 04. 2025.
UDC: 371.121
DOI:10.19090/ps.2025.1.48-60
Originalni naučni rad

KOMPETENCIJE ŠKOLSKOG PEDAGOGA I NJIHOV UTJECAJ NA KVALITETU NASTAVE

Apstrakt

Pedagog kao stručni saradnik škole, koji u interdisciplinarnom timu ostvaruje razvojno pedagošku djelatnost u školi, učestvuje u svim fazama vaspitno-obrazovnog procesa i pruža podršku nastavnicima u planiranju, izvođenju i evaluaciji nastavnog procesa. Percepcija uloge školskog pedagoga među nastavnicima može biti različita, ali u većini slučajeva pedagozi se prepoznaju kao ključni partneri i stručni resursi koji značajno pridonose unapređenju kvalitete i efikasnosti nastavnog procesa. Važno je da pedagozi aktivno komuniciraju, sarađuju i grade povjerenje s nastavnicima. Cilj sprovedenog istraživanja bio je ispitati kompetencije školskog pedagoga i njihov utjecaj na kvalitetu nastave, s posebnim naglaskom na percepciju nastavnika i pedagoga o pedagoškoj ulozi u praćenju i unapređenju nastavnog procesa. U istraživanju je učestvovalo 248 nastavnika i 9 pedagoga iz 6 škola sa područja Hercegovačko-neretvanskog kantona (BiH). Rezultati istraživanja pokazali su da su pedagozi involvirani u sam proces realizacije nastave, da su stručni i kompetentni te da pomažu nastavnicima unaprijediti nastavu koja je usmjerena ka kvalitetnom obrazovanju. Istraživanje je izvršeno analitičko-deskriptivnom metodom, servej metodom i metodom teorijske analize, a dobiveni rezultati su grafički predstavljeni.

Ključne riječi: pedagog, nastavnik, unapređenje nastave, kompetencije

Uvod

Školski pedagog igra ključnu ulogu u savremenom obrazovnom sistemu, a njegove kompetencije imaju značajan utjecaj na kvalitetu nastave i cjelokupni vaspitno-obrazovni proces. Kroz kontinuirano praćenje i evaluaciju nastavnoga rada pedagozi pomažu u implementaciji novih obrazovnih praksi, koje mogu povećati motivaciju učenika i njihovu aktivnost u procesu učenja. Jedan od važnih aspekata unapređenja nastave je uvođenje novih obrazovnih tehnologija gdje pedagozi mogu educirati nastavnike o tome kako efikasno koristiti digitalne alate u nastavi, što može poboljšati pristup učenju i učiniti nastavu interaktivnom.

Školski pedagog važan je faktor u unapređenju nastave jer djeluje kao most između teorijskih pedagoških spoznaja i praktične primjene u učionici. Prema Fajdetić i Šnidarić (2014), pedagog unapređuje nastavu kroz tri ključna područja: metodološku podršku nastavnicima, rad na motivaciji učenika i praćenje savremenih trendova u obrazovanju. Metodološka podrška uključuje savjete o diferencijaciji nastave, upravljanju razredom i primjeni inovativnih pristupa, poput problemskog učenja ili digitalnih alata.

⁴ semir.sejtanic@yahoo.com

Pedagog može pomoći nastavniku u izradi plana za rad s učenicima s posebnim potrebama, čime se povećava inkluzivnost i efikasnost nastave (Ledić, Staničić i Turk, 2013), a njegova uloga u kreiranju individualiziranog obrazovnog plana ključna je za osiguravanje prilagođenog vaspitno-obrazovnog pristupa učenicima s poteškoćama. Prema Šimek, Ledić i Dorčić (2020), pedagog ima značajnu odgovornost u koordinaciji procesa izrade IOP-a, sarađujući s nastavnicima, roditeljima i drugim stručnjacima kako bi se osigurala individualizacija obrazovnih strategija.

U našem vaspitno-obrazovnom sistemu često se postavlja pitanje kvalitete nastave i ono je danas jedno od važnijih pitanja aktuelnog vremena. Kvaliteta nastave ne odnosi se samo na akademska postignuća učenika, već i na stvaranje poticajnog okruženja za učenje, podršku socijalnom i emocionalnom razvoju učenika i unapređenje nastavničke prakse. Prema Fajdetić i Šnidarić (2014), kompetentan školski pedagog doprinosi kvaliteti nastave kroz neposredni rad s nastavnicima, savjetujući ih o metodama poučavanja i upravljanju razredom. Sposobnost pedagoga da prepozna potrebe učenika i koordinira individualizirane pristupe u nastavi može poboljšati uključenost učenika i njihove rezultate. Unapređivanje kvalitete nastave ne može se postići bez zajedničkog rada i kontinuirane saradnje pedagoga i nastavnika koji zahtjeva sistemski pristup kreiranju međusobnih odnosa. Školski pedagog ima ulogu unapreditelja nastavnog procesa pa tako i unapreditelja osnovnih didaktičkih načela. Kroz praktične primjere, predavanja, radionice s nastavnicima i stručnim saradnicima nastoji raditi na identifikaciji ličnih prioriteta svakoga pojedinoga nastavnika te na stvaranju prepoznatljivosti rada u ostvarivanju ciljeva i zadata nastavnog procesa (Vuković, 2009). On učestvuje u svim fazama odvijanja vaspitno-obrazovnog procesa: planiranju, programiranju, ostvarenju, vrednovanju i unapređivanju. Pedagog prati, analizira, istražuje i predlaže mjere za unapređivanje nastave i drugih oblika vaspitnih i obrazovnih aktivnosti ustanove (Ledić i sar. 2013). Staničić (2005) navodi da se kompetencije mogu (uslovno) imenovati kao formalne i stvarne. Pod formalnim kompetencijama školskog pedagoga mislimo na kvalifikaciju stečenu tokom dodiplomskog studija i na radno iskustvo u školskoj praksi, a stvarne su one kompetencije koje pedagog posjeduje i koje su rezultat njegovog znanja, iskustva i stručnosti u praktičnome djelovanju (Staničić, 2005).

Podgórecki (2004) u radu pedagoga, kao izuzetno važno pitanje, ističe komunikacijske kompetencije. Navedeni autor drži da osoba (školski pedagog) razvojem komunikacijske kompetencije razvija svoje retoričke i jezične sposobnosti, te sintezu i analizu. „Da bi proces neposrednog praćenja i vrednovanja rada nastavnika bio što ugodniji i ishodio unapređenje nastavnog procesa, pedagozi (i direktori) trebaju ga pažljivo i temeljito planirati i pripremiti, a ostvarenju aktivnosti praćenja i savjetodavnom radu s nastavnicima kompetentno pristupiti“ (Bjelan-Guska, Buzuk, Katović i Klepić, 2017, str. 279). Kvalitetna i prikladna komunikacija pedagoga podrazumijeva posjedovanje komunikacijskih kompetencija i vještina kao što su slušanje, empatija, fleksibilnost u ponašanju, poznavanje situacije i upravljanje interakcijom sa saradnicima (Šejtanić, 2019, str. 264). Kao ključni faktor u unapređivanju kvalitete nastavnog rada Jurić (2004) vidi u uvođenju inovacija koje zahtijevaju blisku saradnju nastavnika i pedagoga. Povezanost pedagoga s nastavom treba shvatiti kao neizostavni dio njegovog posla, te kao rad na unapređenju kvalitete nastave, a ne kao kontrolu (Vuković, 2021). Veza pedagoga s nastavom i njegov rad u njoj trebaju biti „sastavni dio plana i programa rada školskog pedagoga“ (Jurić, 1977, str. 233), a povezanost pedagoga i nastavnog procesa ostvaruje se i promatranjem nastavnih časova (Bjelan-Guska i sar., 2017). Evaluaciju i vrednovanje rada nastavnika pedagozi mogu činiti na različite načine (prikupljanjem podataka pomoću skala za procjenu, kao što su: kontrolna skala, skala proizvoda i sociogram, te uz pomoć evaluacijskih listića). Prema Vizek-Vidović i saradnicima (2003), evaluacija procesa nastave provodi se, prije svega, radi stručnog razvoja i poboljšanje rada nastavnika te

djelomično zbog prelaska nastavnika u više zvanje. Unapređenje ukupnog vaspitno-obrazovnog procesa, s posebnim naglaskom na nastavni proces kao specifičan prostor neposredne realizacije vaspitno-obrazovnih ciljeva, predstavlja izuzetno kompleksno i zahtjevno područje djelovanja školskog pedagoga. U tom kontekstu, stručni nadzor nastave, koji uključuje evaluacijske aktivnosti, jedan je od najosjetljivijih poslova pedagoga škole.

Da bi posjećivanje nastavnih sati, a samim tim i procjenjivanje rada nastavnika bilo svrsishodno i kvalitetno, pedagog se za taj proces treba pripremiti i biti kompetentan. Potrebno je da pedagog kreira obrazac za procjenjivanje nastavnog časa koji se sastoji od svih segmenata koje želi pratiti u tom procesu. Pored izrade vlastitog obrasca može se poslužiti već kreiranim obrascima koji se prilažu kao primjer ali i prijedlog za upotrebu u stručnoj literaturi (više u: Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012; Jurić, 1977). Posjećivanje i procjenjivanje rada nastavnika ne znači nužno da nastavnici rade nešto pogrešno. Kompetencije pedagoga igraju ključnu ulogu u unapređenju kvalitete nastave. Njihova sposobnost praćenja nastavnoga rada, evaluacije metoda koje nastavnici koriste, te implementacije novih obrazovnih praksi, omogućuju kontinuirani napredak obrazovnog procesa.

Metod

U savremenom obrazovnom kontekstu, kompetencije školskog pedagoga postaju sve značajnije u osiguravanju kvalitete nastave i podrške nastavnicima u suočavanju s kompleksnim zahtjevima vaspitno-obrazovnog procesa. *Predmet* istraživanja je kompetencije školskog pedagoga u unapređenju kvalitete nastave, s posebnim fokusom na percepciju nastavnika i pedagoga o pedagoškim kompetencijama i njihovom utjecaju na nastavni proces. Istraživanje se bavi analizom ključnih kompetencija koje školski pedagog treba posjedovati kako bi efektivno podržao nastavnike u planiranju, provođenju i evaluaciji nastave, te kako bi doprinio stvaranju poticajnog obrazovnog okruženja.

Cilj istraživanja je ispitati kompetencije školskog pedagoga i njihov utjecaj na kvalitetu nastave, s posebnim naglaskom na percepciju nastavnika i pedagoga o pedagoškoj ulozi u praćenju i unapređenju nastavnog procesa.

U skladu s ovako postavljenim ciljem, definisali smo *zadatke* istraživanja:

1. Ispitati postoje li statistički značajne razlike između nastavnika i pedagoga u procjenama pedagoških kompetencija koje su ključne za unapređenje kvalitete nastave;
2. Ispitati osnovne elemente praćenja nastavnog rada, uključujući njihovu strukturu, primjenu i percepciju od strane nastavnika i pedagoga, te utvrditi postoje li statistički značajne razlike u procjenama između ove dvije grupe ispitanika;
3. Utvrditi postojanje statistički značajne razlike u stavovima pedagoga i nastavnika o doprinosu pedagoga unapređenju nastave;

Na osnovu definisanog predmeta, cilja i zadataka istraživanja *hipoteza* glasi:

„Ne postoje statistički značajne razlike u percepciji nastavnika i pedagoga o kompetencijama školskog pedagoga i njihovom utjecaju na kvalitetu nastave, pri čemu pedagozi imaju pozitivniju procjenu vlastitih kompetencija i doprinosa unapređenju nastavnog procesa u odnosu na procjene nastavnika“.

Pomoćne hipoteze istraživanja:

1. Ne postoje statistički značajne razlike između nastavnika i pedagoga u procjenama pedagoških kompetencija koje su ključne za unapređenje kvalitete nastave.

2. Ne postoje statistički značajne razlike između nastavnika i pedagoga u procjenama osnovnih elemenata praćenja nastavnog rada, uključujući njihovu strukturu, primjenu i percepciju.
3. Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima pedagoga i nastavnika o doprinosu pedagoga unapređenju nastave.

Istraživanje je realizovano uz primjenu analitičko-deskriptivne, servej metode i teorijske analize, čime se osigurava sveobuhvatnost u proučavanju predmeta istraživanja. Da bismo došli do relevantnih saznanja o nastavničkoj percepciji uloge pedagoga i njegovoj kompetenciji za unapređenje kvalitete nastave kreirali smo instrument SPUKiP, skalu za pedagoge i nastavnike koji se sastojala od tri dijela: Kompetencije pedagoga za unapređenje nastave (10 tvrdnji); Praćenje nastavnoga rada (7 tvrdnji) i Unapređenje nastave (6 tvrdnji). Na ovoj skali ispitanici su izražavali stepen slaganja ili neslaganja sa svakom tvrdnjom (potpuno se slažem, slažem se, neodlučan sam, ne slažem se i uopće se ne slažem), u skladu sa uputstvom koje je bilo sastavni dio skale. Koristeći se statističkim programom SPSS 21 utvrdili smo pouzdanost instrumenta $r=.846$ (Kronbahov alfa koeficijent). Diskriminativnost tvrdnji izračunata je pomoću ajtem-total korelacije, odnosno preko korelacije rezultata koje su ispitanici postigli na određenoj tvrdnji i rezultata koje su postigli u cjelokupnom procjenjivanju. Skale ima distribuciju koja značajno odstupa od normalne raspodjele, što je dokazano Smirnov-Kolmogoriljevim testom, gdje je $D=.067$, $df=257$, $p=.031$, odnosno Shapirov vilkovim testom gdje je $D=.990$, $df=257$, $p=.167$. Valjanost instrumenta utvrđena je analizom eksperata za metodološku relevantnost instrumentarija pomoću faktorske analize. Varimax rotacijom ekstrahovali smo 9 faktora koji objašnjavaju 67,38 % varijanse varijable stava o nastavničkoj percepciji uloge pedagoga i njegovoj kompetenciji za unapređenje kvalitete nastave što znači da nas instrument mjeri ono što bi trebalo da mjeri, tj. da su njegove tvrdnje relevantne i adekvatne za ispitivani konstrukt. Prilikom obrade dobijenih podataka koristili smo se statističkim programom SPSS ver. 26 for Windows.

Populaciju iz koje smo birali uzorak ispitanika na koje se odnosilo ovo istraživanje, sačinjavali su nastavnici i pedagozi škola sa područja BiH (Hercegovačko-neretvanskog kantona). Prema podacima Pedagoškog zavoda u Mostaru, na području koje pokriva ovaj zavod (područje HNK-a,) ukupno ima 22 osnovne škole. Broj nastavnika koji je uključen u realizovanje vaspitno-obrazovnog rada je 760 (624 muškaraca i 136 žena) i 25 pedagoga (22 žene i 3 muškaraca).

Tabela 1

Struktura uzorka

Škola		Nastavnici		Pedagozi	
Gradska	5	M	55	M	0
Prigradska	1	Ž	193	Ž	9

Uzorkom istraživanja bili su obuhvaćeni nastavnici i pedagozi iz šest osnovnih škola i to: Osnovna škola „Mujaga Komadina“ Mostar, Osnovna škola „Mustafa Ejubović-Šejh Jujo“ Mostar, Osnovna škola Blagaj, Šesta osnovna škola Mostar, Osnovna škola „Suljo Čilić“ Jablanica i Druga osnovna škola Konjic. Rezultati istraživanja

Kompetencije pedagoga za unapređenje kvaliteta nastave

Savremeno vaspitanje i obrazovanje, zajedno s nastavom kao njegovim središnjim elementom, usmjereni su na razvoj kompetencija koje se značajno razlikuju od onih prevalentnih u ranijim razdobljima, kada je fokus bio primarno na usvajanju teorijskog znanja. Kompleksni konstrukt savremenih kompetencija polazi na sintezi produktivnih općih i specifičnih znanja, vještina i sposobnosti kojima pojedinac efikasno upravlja te ih primjenjuje izvan okvira vaspitno-obrazovnog konteksta, uključujući svakodnevni život i profesionalnu sferu. Kompetencije pedagoga uključuju širok spektar vještina koje omogućuju rad s nastavnicima i učenicima kako bi se ostvario cilj poboljšanja obrazovnog procesa.

U istraživanju kojem je cilj bio utvrditi kompetencijski profil „idealnog“ pedagoga, Staničić (2001) je utvrdio da pedagog za ostvarenje svoje uloge treba posjedovati pet ključnih kompetencija s pripadajućim odrednicama, i to: lične (iskren i dosljedan u radu, marljiv u istraživanju svojih zadataka), razvojne (jasna vizija razvoja škole, uvođenje inovacija u vaspitno-obrazovni rad i poznavanje informatičke tehnologija), stručne (razumjeti načela organizacije vaspitno-obrazovnog procesa, poznavanje smisla i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja rada škole), međuljudske (razumjeti zakonitosti međuljudskih odnosa, znati demokratski voditi školsko osoblje) i akcijske (stvora uslove i otklanja zapreke u radu pedagoškog osoblja, sluša i savjetodavno pomaže u radu, ističe uspjehe i rezultate vrijednih pojedinaca, otvoreno radi sa saradnicima te rješava probleme u školi).

Tabela 2

Kompetencije pedagoga

Indikator	ispitanici	Min	Max	Mean	Std. Devijacija
Posjedovanje efikasne komunikacije sa učenicima i nastavnicima	N	1	3	2,89	0,37
	P	3	3	3,00	0,00
Identificiranje izazova u nastavi i pronalaženje kreativnih rješenja koja poboljšavaju obrazovni proces	N	1	3	2,87	0,40
	P	2	3	2,78	0,44
Razvijanje novih ideja, metoda i strategija za nastavu koje podstiču angažovanje učenika i aktivno učenje	N	1	3	2,66	0,59
	P	2	3	2,89	0,33
Upotreba savremenih tehnologija i digitalnih alata u nastavi	N	1	3	2,75	0,46
	P	2	3	2,67	0,50
Prepoznavanje i prilagođavanje nastave potrebama različitih učenika, uključujući učenike sa poteškoćama	N	2	3	2,81	0,39
	P	3	3	3,00	0,00
Sposobnost procjene kvaliteta nastave i učinka učenika	N	1	3	2,87	0,37
	P	1	3	2,56	0,88

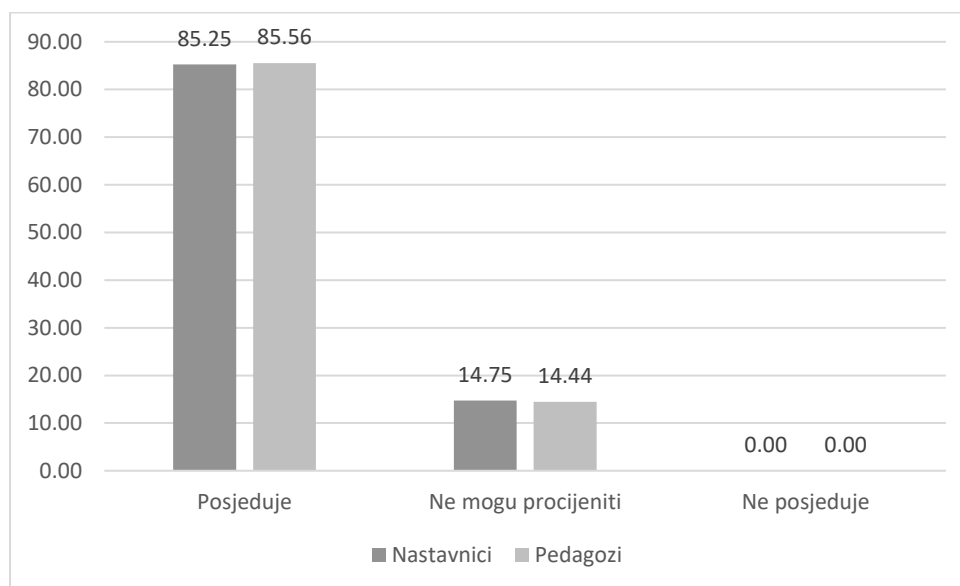
Rad sa nastavnicima na zajedničkim projektima i inicijativama, kao i dijeljenje najboljih praksi i iskustava	N	2	3	2,92	0,26
	P	3	3	3,00	0,00
Posvećenost profesionalnom razvoju i kontinuiranom učenju	N	2	3	2,85	0,36
	P	2	3	2,89	0,33
Sposobnost analiziranja podataka o napredovanju učenika, identificira problem i predlaže rješenja za unaprijeđenje nastave	N	2	3	2,81	0,39
	P	2	3	2,56	0,52
Razumijevanje teorija učenja i obrazovanja kao i različitih metodologija nastave	N	2	3	2,85	0,35
	P	2	3	2,89	0,33

Legenda: N-nastavnici, P-pedagozi, $\chi^2=0,06$, $p < 0,05$, $df=5$

Na osnovu prikazanih rezultata vidljivo je da većina nastavnika smatra kako pedagozi posjeduju sve navedene kompetencije za unapređenje nastave koje su pojavljuju u određenom intenzitetu u zavisnosti od škole. Najveću vrijednost meana primjećujemo kod indikatora „*Rad sa nastavnicima na zajedničkim projektima i inicijativama, kao i dijeljenje najboljih praksi i iskustava*“ ($\bar{x}=2,92$).

Rad pedagoga s nastavnicima na zajedničkim projektima i inicijativama predstavlja značajan doprinos unapređenju nastavnog procesa te jačanju profesionalne saradnje unutar škole. Ova saradnja ogleda se u stručnom savjetovanju i podršci nastavnicima pri planiranju i organizaciji projekata usmjerenih na razvoj ključnih kompetencija učenika, uključujući kritičko mišljenje, timski rad i komunikacijske vještine. Zajednički rad na inovativnim obrazovnim inicijativama može potaknuti primjenu savremenih pedagoških metoda, integraciju novih tehnologija u nastavni proces te razvoj interdisciplinarnih pristupa učenju. Zanimljivo je da većina nastavnika prepoznaje i potvrđuje pedagošku kompetenciju pedagoga u ovom području.

Analizom indikatora koje su procjenjivali pedagozi primjećujemo da su tri indikatora (Indikatori 1,5 i 7) imala identičnu vrijednost meana $\bar{x}=3,00$. Prepoznavanje i prilagođavanje nastave potrebama različitih učenika ključno je za osiguranje uspjeha svakog učenika u obrazovnom procesu. Svaki učenik ima jedinstvene potrebe, stilove učenja, interesovanja i sposobnosti pa je važno da nastavnici koriste diferencirane pristupe kako bi svi učenici postigli svoje obrazovne ciljeve. Pedagozi smatraju da posjeduju navedenu kompetenciju kao i da imaju efikasnu komunikaciju s učenicima koja predstavlja jedan od ključnih faktora za uspješnu realizaciju nastavnog procesa.



Grafički prikaz 1. *Kompetencije pedagoga u školi*

Dobijeni rezultati ukazuju na približno ujednačene stavove nastavnika i pedagoga škole, tj. njihove percepcije o kompetencijama koje pedagozi posjeduju za unapređenje nastave. Od ukupnog broja nastavnika obuhvaćenih istraživanjem (N 248) njih 85,25 % u potpunosti smatra kako pedagozi posjeduju kompetencije za unapređenje nastave. Sličan procenat nalazimo i u procjeni pedagoga 85,56 %.

Dobivena vrijednost $\chi^2 = 0,06$ manje je od graničnih vrijednosti na nivou 0,05 $\chi^2 = 11,1$ i na nivou 0,01 $\chi^2 = 15,1$ za odgovarajući stupanj slobode (df=5), što nas dovodi do zaključka da ne postoji statistički značajna razlika u procjenama nastavnika i pedagoga osnovne škole o kompetencija koje pedagozi posjeduju za unapređenje nastave.

Na osnovu dobivenih rezultata i njihove interpretacije, kao i vrijednosti hi kvadrat testa, našu prvu hipotezu koja je glasila „*Ne postoje statistički značajne razlike između nastavnika i pedagoga u procjenama pedagoških kompetencija koje su ključne za unapređenje kvalitete nastave*“ možemo potvrditi.

Pedagog u savremenoj školi suočen je s brojnim zadacima i obavezama, što zahtijeva kontinuiranu komunikaciju sa svim učesnicima vaspitno-obrazovnog sistema. On više nije samo posrednik u prenošenju znanja, već aktivni motivator i kreator znanja unutar zajednice koja se razvija i uči. Fokus se pomjera sa tradicionalnog poučavanja na proces učenja, uz istovremeno uvažavanje individualnih razlika među učenicima. Takođe, naglašava se potreba za saradnjom s kolegama te razvoj refleksivnih i samorefleksivnih sposobnosti, što doprinosi unapređenju nastavne prakse i kvalitetnijem obrazovnom procesu (Vračar i Milanović, 2014).

Kompetencije pedagoga za unapređenje nastavnog procesa obuhvataju širok spektar znanja, vještina i sposobnosti, čija primjena ima direktan uticaj na kvalitet nastave. Njihova efikasna implementacija ne samo da unapređuje rad nastavnika, već i oblikuje način na koji učenici doživljavaju i percipiraju nastavni proces, doprinoseći njegovoj kvaliteti i efektivnosti.

Praćenje nastavnoga rada

Praćenje nastavnog rada je ključni aspekt u osiguravanju kvalitetnoga obrazovanja i kontinuiranoga profesionalnog razvoja nastavnika. Savremena škola zahtjeva da se više sistemski pristupa podizanju kvalitete nastave, pri čemu kao polazište za unapređivanje služe oni elementi nastavnoga procesa koji se mogu neposredno opažati. Među elementima koji se odnose na sam pristup poučavanju, najveći utjecaj na uspjeh učenika imaju povratne informacije koje su česte i vrlo specifične, usmjerene na ciljeve učenja i rad na konkretnim zadacima (Bezinović, Marušić, i Ristić Dedić, 2012. str. 13). Pedagozi u svom radu učestvuju u unapređivanju cjelokupnoga vaspitno-obrazovnog rada pa samim tim i nastavnoga procesa, a „povezanost s nastavom omogućuje pedagogu kompleksniji utjecaj na nastavu. Uočavanjem, praćenjem i mijenjanjem pojedinih važnih činjenica, pedagog u saradnji s nastavnikom može neposredno i posredno utjecati na uspjeh učenika u nastavi “(Jurić, 2004, str.246).

Tabela 3

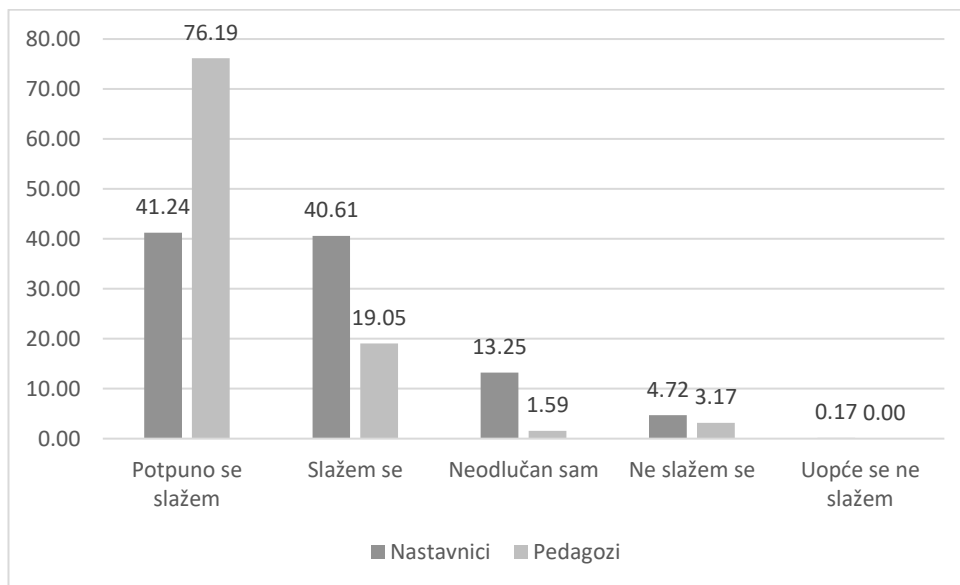
Elementi praćenja nastavnoga rada

Indikator	ispitanici	Min	Max	Mean	Std. Devijacija
Interakcija učenika u razredu	N	2	5	4,38	0,63
	P	4	5	4,89	0,33
Odnos učenik – nastavnik	N	3	5	4,41	0,58
	P	3	5	4,57	0,7
Metode i oblike rada	N	2	5	4,23	0,87
	P	4	5	4,39	0,33
Aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi	N	2	5	4,2	0,84
	P	4	5	4,78	0,44
Jasnoća i sistematičnost rada nastavnika	N	2	5	4,11	0,92
	P	3	5	4,56	0,88
Kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja	N	2	5	3,99	0,93
	P	3	5	4,56	0,88
Sadržaj rada	N	1	5	3,94	0,94
	P	2	5	4,0	1,22

Legenda: N-nastavnici, P-pedagozi, $\chi^2=30,23$, $p > 0,05$, $df=5$

Najveću vrijednosti meana ($\bar{x}=4,4$) u procjeni nastavnika nalazimo kod indikatora „*Odnos učenik – nastavnik*“. Odnos između učenika i nastavnika na času ključan je za stvaranje pozitivnog i podsticajnog okruženja za učenje. Ovaj odnos ne samo da utječe na akademske rezultate učenika, već i na njihovo emocionalno blagostanje, motivaciju i angažiranost u procesu učenja.

Najviša srednja vrijednost u procjenama pedagoga ($M=4,89$) zabilježena je za indikator prema kojem pedagozi ističu da posvećuju posebnu pažnju „interakciji učenika u razredu“ tokom praćenja nastavnog procesa. Interakcija učenika u razredu je ključni element obrazovnog procesa koji značajno utječe na razvoj socijalnih vještina, samopouzdanja i angažiranosti u učenju. Kvalitetna interakcija među učenicima pridonosi boljem učenju, razmjeni ideja i zajedničkom rješavanju problema.



Grafički prikaz 2. *Praćenje nastavnoga rada*

Iz grafičkog prikaza vidljivo je da pedagozi i nastavnici imaju različitu procjenu o elementima praćenja odnosno posmatranje nastavnoga procesa. Veću razliku u procjenama nailazimo kod procjene „potpuno se slažem“. Dok se 41,24 % nastavnika potpuno slaže s elementima koji se odnose na promatranje nastavnoga procesa, taj procenat kod pedagoga je skoro pa udvostručen i iznosi 76,19 %. Kod ostalih procjena ne možemo primijetiti takvu razliku u procentualnom iznosu, osim u procjeni „slažem se“ koja je također različita.

Dobivena vrijednost χ^2 iznosi 30,23 i veća je od graničnih vrijednosti na nivou 0,05 $\chi^2=9,48$ za odgovarajući stepen slobode ($df=4$) što nas dovodi na zaključak da postoji statistički značajna razlika u procjenama pedagoga i nastavnika o elementima koji se odnose na promatranje nastavnoga procesa.

Na osnovu dobivenih rezultata i njihove interpretacije, kao i vrijednosti hi kvadrat testa, našu drugu posebnu hipotezu koja je glasila „*Ne postoje statistički značajne razlike između nastavnika i pedagoga u procjenama osnovnih elemenata praćenja nastavnog rada, uključujući njihovu strukturu, primjenu i percepciju*“ možemo odbaciti.

Jedan od zadataka pedagoga u posmatranju nastavnog procesa jeste uspostavljanje efektivne saradnje koja obuhvata inkluziju svih aktera obrazovnog procesa. Poseban značaj ima oslanjanje na iskusne nastavnike i primjere dobre prakse prilikom definisanja pravaca razvoja i individualnih profesionalnih ciljeva. Korištenje stručnih i profesionalnih resursa doprinosi zadovoljenju postojećih potreba, kao i kreiranju inovativnih pristupa u pedagoškoj praksi. Primjeri dobre prakse predstavljaju kvalitetnu osnovu za stručno usavršavanje i međusobnu podršku među nastavnicima.

Unapređenje nastave

Unapređenje nastave predstavlja kontinuirani proces koji uključuje primjenu novih metoda, strategija i pristupa kako bi se poboljšali obrazovni ishodi, povećala angažiranost učenika i osigurao visok nivo kvalitete obrazovanja. Vračar i Milovanović (2014) smatraju kako je preispitivanje vlastite prakse najizravniji način unapređivanja kvalitete rada pedagoga, a posljedično unapređivanja i cijele ustanove. Veoma je važno da se analiza nastavnoga časa u cilju unapređenja nastave radi zajednički, između nastavnika i pedagoga, te da se predlažu mjere za unapređivanje nastavnoga procesa, a time i učenja. Povezanost pedagoga s nastavom treba shvatiti kao neizostavni dio njegovog posla te kao rad na unapređenju kvalitete nastave, a ne kao kontrolu (Vuković, 2021).

Tabela 4

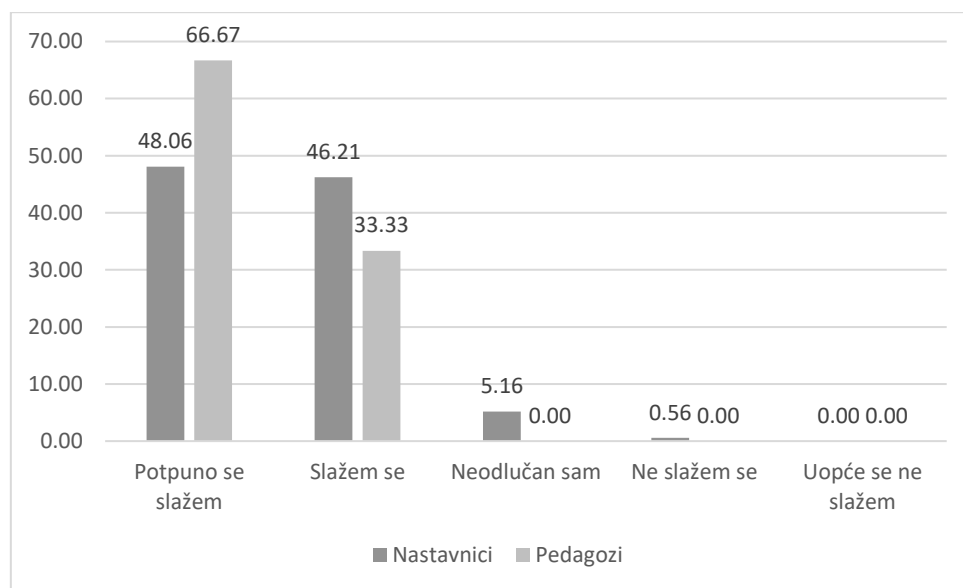
Unapređenje nastave

Indikator	Ispitanici	Min	Max	Mean	Std. devijacija
Posjećuje nastavne sate u cilju unapređenja kvalitete nastave	N	3	5	4,38	0,61
	P	4	5	4,78	0,44
Pomaže nastavnicima prilikom prilagođavanja sadržaja i nastave učenicima s poteškoćama	N	4	5	4,77	0,50
	P	4	5	4,89	0,33
Obavlja savjetodavne razgovore sa nastavnicima	N	2	5	4,38	0,60
	P	4	5	4,78	0,44
Pružila neophodne stručne savjeta iz područja metodike rada.	N	3	5	4,58	0,57
	P	4	5	4,89	0,33
Uvažava ideje nastavnika kako bi se unaprijedila nastava.	N	3	5	4,44	0,58
	P	4	5	4,33	0,5
Zajedno sa nastavnikom vrši evaluaciju kvalitete nastave	N	2	5	4,31	0,66
	P	4	5	4,56	0,52

Legenda: N-nastavnici, P-pedagozi, $\chi^2=5,49$, $p < 0,05$, $df=5$

Obrazovni proces treba biti sistemski prilagođen učenicima s poteškoćama u učenju, uključujući fizičke, intelektualne ili emocionalne izazove. Nastavnici su dužni primjenjivati diferencirane metode i strategije kako bi osigurali ravnopravne mogućnosti za postizanje uspjeha svakog učenika. U tom kontekstu, pedagog ima važnu ulogu u pružanju stručne podrške nastavnicima pri adaptaciji nastavnih sadržaja i procesa učenicima s posebnim potrebama. Ova funkcija je esencijalna za ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja koje odgovara individualiziranim potrebama svakog učenika. Pedagog doprinosi identificiranju specifičnih potreba učenika, prilagođavanju nastavnih materijala, razvoju i implementaciji personaliziranih strategija učenja te osmišljavanju pristupa za upravljanje ponašanjem učenika s razvojnim poteškoćama, čime se unapređuje cjelokupna kvaliteta obrazovnog procesa.

Visoke srednje vrijednosti ($\bar{x} = 4,77$; $\bar{x} = 4,89$) ukazuju na značajan stepen konsenzusa među nastavnicima i pedagozima u pogledu aktivnog uključivanja pedagoga u proces evaluacije nastave, kao i njihovog doprinosa unapređenju nastavnog procesa. Ovi rezultati reflektiraju izrazito pozitivnu evaluaciju uloge pedagoga, posebno u kontekstu percepcije nastavnika, koji iskazuju visok nivo slaganja s tvrdnjom da je pedagog dostupan za savjetovanje u skladu s njihovim specifičnim potrebama u nastavnom radu. Pored savjetodavne uloge, pedagog pruža ciljanu podršku nastavnicima kroz podsticanje razvoja njihovih profesionalnih inicijativa i usmjeravanje ka ostvarenju unaprijed definisanih nastavnih ciljeva. U tom procesu primjenjuje facilitativni pristup, fokusirajući se na osnaživanje nastavnika u pronalaženju vlastitih rješenja, umjesto na direktno pružanje gotovih strategija.



Grafički prikaz 3. *Unapređenje nastave*

Analiza stavova nastavnika i pedagoga u vezi s unapređenjem nastave pokazala je da ne postoji statistički značajna razlika u njihovim procjenama. Dobivena vrijednost hi-kvadrat testa iznosi $\chi^2 = 5,49$, što je ispod granične vrijednosti od $\chi^2 = 9,48$ na nivou značajnosti od 0,05, uz stepen slobode $df=4$. Ovi rezultati ukazuju da nema značajne razlike u procijenama nastavnika i pedagoga osnovne škole o doprinosu pedagoga za unapređenje nastavnog procesa, odnosno o tome koliko pedagog efikasno pomaže nastavnicima da unaprijeđe nastavu.

Dobiveni i analizirani podaci i izračunata vrijednost χ^2 testa u potpunosti su *potvrdili* našu treću posebnu hipotezu koja je glasila: „*Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima pedagoga i nastavnika o doprinosu pedagoga unapređenju nastave*“.

Pedagog škole u saradnji sa psihologom i direktorom škole kao i sa stručnim aktivima ima zadatak da kreira uslove u kojima će učenici zajedno s nastavnicima tokom nastavnoga procesa, osim znanja, stjecati vaspitne vrijednosti i kvalitetne međusobne odnose koji će rezultirati kvalitetnim ishodima.

Zaključak

Provedeno istraživanje potvrđuje važnu ulogu pedagoga kao značajnog faktora u unapređenju kvalitete nastave koji djeluje kao stručni saradnik i sistemski učestvuje u svim fazama vaspitno-obrazovnog procesa, od planiranja, programiranja i provedbe do evaluacije i

optimizacije nastavnih praksi. Njegova funkcija više nije ograničena na nadzornu dimenziju, već se proširuje na savjetodavnu ulogu, motivaciju i pružanje stručne podrške nastavnicima, čime se osigurava kvalitetno obrazovanje usklađeno sa savremenim pedagoškim izazovima. Rezultati istraživanja ukazuju na percepciju nastavnika i pedagoga o kompetencijama koje pedagozi posjeduju. Analiza je pokazala da pedagozi u većini slučajeva raspolažu kompetencijama esencijalnim za unapređenje nastave, uključujući efikasnu komunikaciju, analitičke sposobnosti, inovativnost i kapacitet za prilagodbu heterogenim potrebama učenika. Utvrđeno je da pedagog svojim angažmanom, učestvovanje u zajedničkim projektima i pružanjem stručnih smjernica značajno doprinosi boljoj organizaciji i kvaliteti nastavnog procesa. Posebno je naglašena uloga i kompetencije pedagoga u prilagođavanju nastavnih sadržaja učenicima s posebnim potrebama, što rezultira stvaranjem inkluzivnijeg obrazovnog okruženja. Nadalje, pedagozi posjeduju kompetencije za evaluaciju i analitičku obradu nastavnog procesa, iako zajednička evaluacija s nastavnicima ukazuje na potencijal za daljnji razvoj i usavršavanje ove prakse. Pedagog bi trebao preuzeti ulogu motivatora, inovatora i refleksivnog praktičara koji, putem evaluacije i savjetodavnog rada, usmjerava školu prema kvalitetnijem obrazovnom sistemu. Na osnovu rezultata istraživanja mogu se izdvojiti konkretne preporuke:

- Potrebno je jačati saradnju između pedagoga i nastavnika kroz redovne sastanke i zajedničke edukativne radionice. Kroz kontinuiranu komunikaciju i dijeljenje iskustava, pedagozi mogu pružiti dragocjene smjernice nastavnicima o metodama poučavanja, upravljanju razredom i individualiziranom pristupu učenicima.
- Jedan od ključnih segmenata unapređenja obrazovnog procesa jeste kontinuirano stručno usavršavanje i pedagoga i nastavnika.
- Kako bi se osigurala objektivna analiza kvalitete nastave, razviti standardizirane instrumente za procjenu kvalitete nastave.
- Pored toga, posebnu pažnju treba posvetiti podršci nastavnicima u radu s učenicima s posebnim potrebama. Organizirati timsku saradnju s drugim stručnjacima (psiholozima, logopedima) kako bi se osigurala kvalitetna inkluzija svih učenika.

Zaključak istraživanja pokazuje da se uloga pedagoga sve više percipira kao partnerska, gdje su pedagozi kompetentni saradnici i resursi za nastavne inovacije i poboljšanja, umjesto kontrolora nastavnog procesa. Ova promjena paradigme pridonosi stvaranju pozitivne školske klime i poboljšanju međusobne saradnje. Na osnovu dobivenih rezultata, pedagoške implikacije istraživanja ukazuju da je percepcija pedagoga kao „produžene ruke“ uprave ustupa mjesto saradničkoj ulozi, gdje pedagog djeluje kao podrška, motivator i kreator obrazovnih promjena.

COMPETENCIES OF SCHOOL PEDAGOGUES AND THEIR IMPACT ON THE QUALITY OF TEACHING

Abstract

The school pedagogue, as a professional associate, participates in developmental pedagogical activities within an interdisciplinary team, contributing to all phases of the educational process and supporting teachers in planning, delivering, and evaluating instruction. While teachers' perceptions of the pedagogue's role may vary, pedagogues are generally recognized as key partners and valuable professional resources who significantly enhance the quality and effectiveness of teaching. Effective communication, collaboration, and

trust-building with teachers are essential to the pedagogue's role. This study aimed to examine the competencies of school pedagogues and their impact on teaching quality, with a particular emphasis on the perceptions of both teachers and pedagogues regarding the pedagogical role in monitoring and improving instruction. The research included 248 teachers and 9 pedagogues from 6 schools in the Herzegovina-Neretva Canton (Bosnia and Herzegovina). The findings indicate that pedagogues actively participate in the teaching process, demonstrate professionalism and competence, and help teachers improve educational practices focused on quality learning outcomes. The research employed analytical-descriptive, survey, and theoretical analysis methods, and the results are presented graphically.

Keywords: *pedagogue, teacher, teaching improvement, competencies*

Literatura

- Bezinović, P., Marušić, I., Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja.
- Bjelan-Guska, S., Buzuk, E., Katavić, I., Klepić, D. (2017). *Izazovi savjetodavnog rada školskog pedagoga s nastavnicima u funkciji unaprjeđenja kvalitete nastavnog procesa*. U *Savremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga*. Zbornik u čast Stjepana Staničića. (gl. ur. M. Turk), 270-292. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Fajdetić, M., i Šnidarić, N. (2014). *Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi*. *Napredak*, 154(3), 237-260. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/138846>
- Jurić, V. (1977). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskoga pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/clanak/204683>
- Podgórecki, L. J. (2004). *The Specific Features of Communicational Competences of a Pedagogue*. *Pedagogy Studies (Pedagogika)*, 75, 81-93
- Staničić, S. (2001). *Kompetencijski profil školskog pedagoga*. *Napredak*, 142 (3), 279-295.
- Staničić, S., (2005). *Uloga i kompetencije školskog pedagoga*. Zagreb: Pedagogijska istraživanja, Vol. 2 (1). 35-48.str.
- Šejtanić, S. (2019). *Komunikacija u školi*. Mostar: Nastavnički fakultet Univerziteta "Džemal Bijedić" Mostar.
- Šimek, L., Ledić, J., i Martinac Dorčić, T. (2020). *Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu*. *Napredak*, 161(3-4), 291-314.
- Vizek – Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović – Štetić, V., i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP – VERN.
- Vračar, M. i Milovanović, G. (2014). *Položaj pedagoga u školama i analiza razvoja kompetencija u uslovima savremenih promena u obrazovanju*. U *Zbornik radova – Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*, 37-43. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Vuković, N. (2009). *Unapređivanje kvalitete rada školskog pedagoga*. *Napredak*, 150 (2), 209-223. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82799>
- Vuković, N. (2021). *Uloga školskog pedagoga u praćenju nastavnog procesa*. *Varaždinski učitelj*, 4 (6). Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/254536>

SOCIJALNA PEDAGOGIJA

Tamara Radovanović, Ph.D.⁵
Preschool Teacher Training College, Novi
Sad

Primljen: 25. 01. 2025.
Prihvaćen: 30. 01. 2025.

UDC: 159.923.5:316.624.2/3
DOI: 10.19090/ps.2025.1.61-74
Pregledni naučni rad

PROBLEMS IN CHILDREN'S SOCIAL BEHAVIOR: EXTERNALIZED FORM AND ITS CHARACTERISTICS⁶

Abstract

Children's behavioral problems represent a domain that attracts attention from various perspectives. As they are a significant factor in the overall understanding and analysis of each child's development, they become the subject of many considerations that result in different interpretations and explanations, which ultimately contribute, among other things, to theoretical and empirical complexity. This paper aims to examine terminological inconsistencies in the formulation and interpretation of children's behavioral problems, with a particular focus on the externalized form of social behavior issues. Special attention is given to analyzing its various manifestations and characteristics through the lens of plentiful theoretical and empirical findings. Taking into account the research trends that suggest a strong correlation with multiple influencing factors, the paper also highlights key determinants of children's social behavior problems. Some of the key conclusions highlight the relevance of a clear distinction between concepts that are closely related but not synonymous, accurately positioning different forms of externalized behavior in relation to other types of children's social behavior, and recognizing the strong connection between this form of social behavior and children's overall development. Since its effects are evident within personal, familial, peer, and institutional contexts, the timely identification of behavioral problems and the implementation of specific support measures and interventions for children, families, and the community emerge as a necessity.

Keywords: children's behavioral problems; externalized behavior; aggressive behavior.

Introduction

The pursuit of understanding children's social development has persisted for decades. Within this framework, particular emphasis is placed on the need to analyze children's social behavior, its forms, characteristics, and correlates, along with associated factors. However, despite the continuous research and study in this field, certain ambiguities, uncertainties, and inconsistencies still exist - both in understanding acceptable forms of children's social behavior and in theoretical and empirical analyses focused on unacceptable forms.

⁵ tamaramilosevic91@gmail.com

⁶ This paper is part of the dissertation *Social Behavior and Peer Status of Primary School-Aged Students*, defended on September 9, 2022, at the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad.

Socially competent behavior in children, or acceptable forms of social behavior, is a domain that, compared to unacceptable forms, is significantly more complex in its conceptualization and interpretation (Radovanović, 2023). In contrast, unacceptable forms of children's social behavior are theoretically presented in a much clearer and more precise manner. However, certain aspects still require further analysis and synthesis from a pedagogical perspective. Differences in formulation and interpretation are often influenced by the scientific discipline, the theoretical stance of the author, the research objectives, the methodological framework of the study itself, and similar factors. These elements, among others, contribute to the complexity of both theoretical and empirical understanding of this form of children's social behavior, recognized as a crucial factor for their development and overall functioning across different ages.

Considering the above, this paper focuses on analyzing terminological inconsistencies related to unacceptable forms of children's social behavior, with particular attention given to the term that appears to be the most appropriate - children's behavioral problems. This concept is examined through the lens of terminological differences and the most common classifications of its forms, while the externalized form, along with its manifestations and characteristics, is explored in greater depth. Given that various studies (Coelho, Neves, & Caridade, 2020; Henricsson & Rydell, 2006; Hosokawa & Katsura, 2018; Klarin, Miletić, & Šimić-Šašić, 2019; Margetts, 2005; Montroy, Bowles, Skibbe, & Foster, 2014) demonstrate a close relationship and interdependence between behavioral problems and other aspects of children's development and functioning, these issues are also analyzed and synthesized in this study.

Terminological Interpretations of the Concept of Children's Behavioral Problems

Owing to terminological differences, a certain inconsistency and variation can be noted when examining terms employed to identify and analyze behaviors that are deemed unacceptable. Some of the commonly used formulations include: unacceptable, maladjusted, risky, undesirable, delinquent, violent, problematic, antisocial, asocial, aggressive, maladaptive, emotional and behavioral problems, behavioral problems, behavioral disorders, externalized and internalized behavioral problems/disorders, among others. While some of these terms are synonymous regardless of the context in which they are used, in other cases, certain differences in meaning and interpretation are inevitable.

Variations are primarily recognized across different scientific disciplines, specifically law, medicine, psychology, sociology, special education, pedagogy, and other related fields. Some authors, such as Žunić-Pavlović and Pavlović (2007), have analyzed the term "behavioral disorders" through the lens of legal, medical, special education, and empirical approaches, highlighting the risks associated with the incorrect choice of terminology, which can lead to stigmatization, segregation, and the devaluation of children. They also emphasized the need for precise definitions that would enable the proper implementation of research, the comparison of results, and the planning of concrete preventive and intervention measures.

Since it is neither possible nor necessary to analyze all the mentioned terms, distinguishing between certain key ones is considered desirable. The term predominantly used in medical and socio-pedagogical circles is 'behavioral disorders' (Bouillet & Uzelac, 2007; Ilić, 2019; Žunić-Pavlović & Pavlović, 2007). Buha and Gligorović (2013) highlight the phrase 'challenging behavior,' explaining it as a reaction to environmental factors rather than a personality trait. Another relevant term is 'maladaptive behavior,' which is primarily used in psychological and special education contexts—for example, by Buha and Gligorović (2013).

and Petrović (2015) - and is mostly applied as a synonym for undesirable forms of behavior manifested in both externalized and internalized forms.

Authors Žunić-Pavlović and Pavlović (2007) highlight that the frequent use of certain clinical terms (e.g., emotional disorders, behavioral and emotional disorders, adjustment disorders, etc.), frequently further complicate the understanding of the concept of behavioral problems. To reduce stigmatization, they also point to the efforts of other authors who employ terms such as children at risk, problematic children, and educationally neglected children, among others. Although these efforts have led to some progress, it is vital to emphasize that such formulations are inadequate from a pedagogical perspective, as they contribute to labeling the child's personality rather than highlighting behaviors that are problematic and unacceptable at a given moment. The same applies to all other terms found in various sources and communication contexts.

It is particularly noticeable that some authors use the terms *children's behavioral problems* and *behavioral disorders* interchangeably and synonymously, regardless of the scientific discipline. However, for a behavior to be classified as a disorder, it must involve "significant deviations, harmful effects, and the need for intervention" (Bouillet & Uzelac, 2007:130). The key characteristics include "recognizability, multiple determinants, diverse manifestations, multiple negative consequences, and predictive value for the development of more severe disorders at an older age" (Žunić-Pavlović & Pavlović, 2007: 56). Additionally, certain criteria (such as duration, intensity, environmental influences on the manifestation of the disorder, the presence of multiple disorders, etc.) contribute to distinguishing disorders from certain deviations in everyday behavior (Bouillet & Uzelac, 2007). Thus, it can be concluded that isolated instances of socially unacceptable behavior do not necessarily indicate the presence of a behavioral disorder (Ilić, 2019) and that the terms *behavioral disorders* and *children's behavioral problems* cannot be used synonymously.

Considering the above, and in an effort to avoid labeling a child's personality while emphasizing behavior that is (un)desirable in a given situation - whether developmentally conditioned and/or expected—the term that emerges as the most appropriate is *children's behavioral problems*. These can be broadly defined as "forms of behavior that, in a given culture, are considered aberrant and are of such intensity, frequency, and duration that they threaten the physical safety of the individual or those in their environment" (Emerson & Einfeld, 2011, as cited in Buha & Gligorović, 2013: 204). This formulation positions the term as "an umbrella concept encompassing a continuum of behaviors, ranging from simpler forms of lesser severity and harm to oneself or others, to those established and/or sanctioned by regulations, often with more serious consequences and requiring treatment" (Koller-Trbović, Žižak, & Jedud-Borić, 2011, as cited in Bouillet, 2014: 12). Since it is presented as a multidimensional concept, certain subdivisions and classifications have been identified to provide a clearer understanding of the specific forms of behavior it encompasses.

Classification of Children's Behavioral Problems

Although various classifications of children's behavioral problems have been proposed, a significant number of authors (Brajša-Žganec, 2003; Bouillet & Uzelac, 2007; Buha & Gligorović, 2013; Duncan & Magnuson, 2011; Henricsson & Rydell, 2006; Hukkelbert, Keles, Ogden, & Hammerstrøm, 2019; Ilić, 2019; Liu, 2004; Klarin et al., 2019; Mihić & Bašić, 2008) emphasize that two broad dimensions are most commonly distinguished: externalized and internalized forms of children's behavioral problems. This classification originates from Achenbach's (1991) construct of externalized and internalized problems (as cited in Mihić & Bašić, 2008), which was derived through the analysis of subscales related to withdrawal,

somatic complaints, anxiety, depression, social problems, attention problems, delinquent behavior, aggression, and similar issues.

- *Externalized forms of children's behavioral problems* refer to a group of behaviors that include antisocial behavior, rule-breaking, impulsivity, attention problems, aggression, and similar issues (Duncan & Magnuson, 2011). These behaviors are characterized by a lack of self-regulation and are directed toward others (Bouillet & Uzelac, 2007). They involve behaviors that are harmful to others, such as impulsivity, hostile defiance, and destructive actions (Henricsson & Rydell, 2006) and are most commonly associated with difficulties in recognizing and regulating various emotions (Brajša-Žganec, 2003).
- *Internalized forms of children's behavioral problems* also encompass a broad range of behaviors, including anxiety and depression, behavior characterized as withdrawn, somatic issues, and others (Duncan & Magnuson, 2011). These behaviors are often associated with emotional states such as sadness, guilt, worry, loneliness, and social withdrawal (Henricsson & Rydell, 2006).

Broadly speaking, externalized forms of children's behavioral problems involve undercontrolled behaviors directed outward, toward others, while internalized forms are directed inward, meaning that their consequences are most often experienced by the individual child.

It is important to note that this dichotomy is neither perfect nor absolute. For example, children's internalized behavioral problems can negatively impact others, including parents, siblings, peers, caregivers, and teachers, while children who exhibit externalized behavioral problems not only affect their environment negatively but may also experience personal distress (Liu, 2004). In some cases, these forms of behavior co-occur and manifest together (Brajša-Žganec, 2003) with varying degrees of intensity. Certain researchers, based on findings from multiple studies, conclude that these behavioral patterns influence one another over time -internalized behaviors can predict later externalized behaviors and vice versa (Hosokawa & Katsura, 2017).

Although some studies indicate that internalized forms of behavior are more prevalent than externalized ones, particularly in the school setting (Gritt et al., 2014), research on behaviors that influence and shape children's development and progress more often focuses on externalized forms. This is largely due to their visible impact on the environment, as well as the difficulties in identifying and "assessing" internalized behaviors across all age groups (Duncan & Magnuson, 2011; Šaljić, 2014). It is important to note that behavioral problems identified at an early age predict behavioral difficulties during adolescence (Margetts, 2005). A clear distinction between these forms of behavior is often challenging due to their co-occurrence, as well as the presence of other behaviors that frequently 'mask' them. Considering the above, the following section will focus on externalized behavioral problems in children.

Externalized Forms of Children's Behavioral Problems

Certain authors (Hukkelbert et al., 2019; Liu, 2004) point out that the terms externalized forms of behavioral problems and antisocial behavior are often used synonymously, while others (Duncan & Magnuson, 2011) define antisocial behavior as a dimension of externalized behavioral problems. In this regard, it is frequently stated that the search for a universal definition of antisocial behavior is still ongoing (Žunić-Pavlović, Kovačević-Lepojević, & Pavlović, 2009). For some authors, antisocial behavior represents the broadest term, encompassing all "forms of behavior that violate a given society's value system and norms" (Šaljić, 2014: 7), and as such, it typically "elicits a spontaneous and/or organized societal

reaction” (Bouillet & Uzelac, 2007: 126). Such behavior is a consequence of inadequate socialization, is destructive, harmful, and results in negative social outcomes (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995, as cited in Merrell, 2002). Within sociology, these forms of behavior are referred to as deviant behavior, whereas from the perspective of law and criminology, the term delinquent behavior is used (Bouillet & Uzelac, 2007).

Depending on the research context, externalized forms of behavioral problems are more commonly used to describe less severe, disruptive, and destructive behaviors in children (Hukkelbert et al., 2019; Liu, 2004), while antisocial behavior in some children can be highly stable and persistent. In this regard, Moffitt (1993) emphasizes the importance of distinguishing between temporary and stable manifestations of antisocial behavior. It is also important to note that certain forms of antisocial behavior in early childhood, despite eliciting moral disapproval and reactions from the environment, can be considered “normative developmental processes” (Žunić-Pavlović et al., 2009: 405). In this context, specific risk factors for behavioral problems have been identified and grouped by Spanish authors into four broad categories (Coelho, Neves, & Caridade, 2020): individual factors (e.g., IQ level); environmental and social factors (family, peers, and community); genetic and physiological factors (family history); and factors indicating comorbidity with other disorders and forms of behavioral problems.

When it comes to specific forms of externalized behavioral problems, the following classification is distinguished (Liu, 2004):

- *aggressive behavior*;
- *delinquency*;
- *hyperactivity*.

Delinquency is not easy to define, as it represents a broad and heterogeneous concept (Liu, 2004) that refers to violations of the law, specifically “behaviors that fulfill various elements of criminal or misdemeanor norms” (Bouillet & Uzelac, 2007:127). Another notable form of behavioral issues is hyperactivity, which can be described as a “developmental disorder characterized by a lack of behavioral inhibition, manifested through an inappropriate level of attention, excessive activity, and impulsivity” (Bouillet & Uzelac, 2007:211). It is most commonly identified or diagnosed during primary school age (Liu, 2004). Particular emphasis is placed on distinguishing hyperactivity from so-called excessive activity in children, which often represents a normal developmental characteristic in early childhood (Bouillet & Uzelac, 2007).

Special attention is given to *aggressive behavior* and the interpretations related to its forms. Broadly speaking, it can be defined as “a wide range of specific actions characterized by causing harm or injury to other people or objects” (Bouillet & Uzelac, 2007:201), whether physically and/or psychologically (Berkovitz, 1993, as cited in: Salmivalli, Kaukiainen, & Lagerspetz, 2000). It is manifested through a variety of acts, and besides the most common distinction between physical and verbal aggression, the following classifications can also be observed:

- *Direct and indirect aggression* - Direct aggression refers to behaviors where an individual directly attacks the victim, either verbally and/or physically. By comparison, indirect aggression involves socially manipulative behaviors aimed at harming another person indirectly (Lagerspetz, Björkquist, & Peltonen, 1988; Salmivalli et al., 2000).
- *Physical, psychological, and social aggression* - It is observable that physical and verbal aggression belong to the category of direct aggression, while social aggression falls under the domain of indirect aggression (Bouillet & Uzelac, 2007).

- *Overt and relational aggression* - Building on the points mentioned earlier, overt aggression, defined by its direct nature, and relational aggression, characterized by its indirect approach, can be frequently identified (Crick, 1996; Crick & Grotpeter, 1995).
- *Aggressive play* – This behaviour refers to a type of aggression that arises from specific forms of play during which children may even sustain injuries (Bouillet i Uzelac, 2007; Đuranović i Opić, 2018);
- *Reactive and proactive aggression* - Reactive aggression is defined as defensive behavior, serving as a response to actual or perceived provocation, while proactive aggression involves the use of coercion or harm to achieve specific goals (Hubbard, McAuliffe, Morrow, & Romano, 2010; Jambon, Peplak, Colasante, & Malti, 2019);
- *Instrumental, hostile and emotional aggression* - The primary purpose of instrumental aggression is to achieve specific goals (Brajša-Žganec, 2003; Vasta, Haith, & Miller, 2005), and certain authors would define it as aggression directed toward objects (Salmivalli et al., 2000). On the other hand, the main aim of hostile aggression is to inflict harm and pain on another person (Vasta et al., 2005), whereas emotional aggression is triggered by emotional changes within the very organism (Brajša-Žganec, 2003).

Research, such as that conducted by the Croatian author Keresteš (2004), shows that teachers perceive direct forms of aggressive behavior as “more serious” and “more aggressive” compared to indirect patterns of aggression. Nevertheless, it is considered more appropriate to discuss the contexts and consequences of different types of behavior, as “subtler” and less tangible forms can significantly impact a child’s mental and overall development. Relational aggression stands out as particularly interesting, yet “threatening,” since it is defined as “a form of aggressive behavior aimed at intentionally damaging or threatening a relationship” (Pellegrini & Roseth, 2006:269). Children of different ages describe the sensation as hostile, harmful, emotionally distressing, and often triggered by anger (Ostrov, Crick, & Stauffacher, 2006). The given definition includes direct relational aggression, such as telling a peer they will not be invited to a party or directly threatening to end a friendship unless certain demands are met, as well as indirect aggression, for example, ignoring a peer or spreading false information about them (Ostrov et al., 2006; Pellegrini & Roseth, 2006). Damaging relationships or making threats serves as a means of causing harm (Crick & Grotpeter, 1995), while manipulation and social exclusion stand out as significant behavioral tools (Crick, 1996).

Certain theorists and researchers (Crick, 1996; Crick & Grotpeter, 1995; Ostrov et al., 2006) point to clear gender differences in this type of aggression. Specifically, girls are more likely to exhibit relationally aggressive behavior compared to boys, who often resort to other forms of aggression. Nevertheless, some report different findings (Đuranović & Opić, 2018; Lansford et al., 2012; Stauffacher & DeHart, 2006). For instance, a study conducted in nine countries with children aged 7 to 10 revealed that boys are more likely to exhibit physical aggression, while no gender differences were found regarding relational aggression (Lansford et al., 2012). Similarly, a study examining differences in relational aggression between siblings and within peer groups found no significant gender differences (Stauffacher & DeHart, 2006). Krnjajić (2002) suggests that differences in aggressive behavior patterns cannot be explained by the intensity of aggressive drives but rather by the way aggression is expressed.

Regardless of the specific classifications of externalized behavioral problems in children, authors and researchers often focus on analyzing the specific factors that influence these problems.

Determinants of children's behavioral problems

From a developmental perspective, certain forms of externalized behavioral problems can be observed as early as 12 months of age (Žunić-Pavlović & Kovačević-Lepojević, 2011). Research findings indicate that with increasing age, there is a noticeable rise in aggressive behavior, depression, and anxiety (Vasta et al., 2005; Klarin et al., 2019; Coelho et al., 2020).

The age of children emerges as a significant factor. An Italian study, which included children aged 8 and 9 and involved assessments by parents and teachers, indicates that more than two-thirds of children exhibit various forms of behavioral problems (Gritt et al., 2014). Research generally highlights the stability of behavioral problems over time. Authors who examined the relationship between behavioral problems and other factors during the first six years of elementary school emphasize the stability of behavior over time, particularly for externalized behaviors (Henricsson & Rydell, 2006). Regarding gender differences, researchers point out that girls are more likely to exhibit internalized behaviors, while boys more frequently display externalized forms (Brajša-Žganec, 2003; Coelho et al., 2020; Mihić & Bašić, 2008). Gender differences are also evident when analyzing specific forms of externalized behavioral problems, some of which were discussed in the previous section. However, regardless of variations across different studies, it is evident that gender plays a significant role in shaping various forms of aggression (Cillessen, Lansu, & Van Den Berg, 2014; Keresteš, 2006; Underwood, Galen, & Paquette, 2001; Vasta et al., 2005), particularly relational aggression. These differences, among other factors, represent significant data for planning prevention and intervention measures, especially considering the widespread gender stereotypes.

Family structure is recognized as one of the essential factors in the context of analyzing the dimensions of behavioral problems. Based on several studies, Brajša-Žganec (2003) concludes that children from single-parent families are more likely to exhibit behavioral problems. This is further supported by other studies, particularly a Czech study (Kuruczova et al., 2020) and a Dutch study (Sillekens & Notten, 2020), which highlight the connection between the “new” family structure - specifically, parental divorce - and externalized behavioral problems in both children and adults. It is also important to point out findings from other research (Jogdand & Naik, 2014; Kokanović & Opić, 2018) that suggest different conclusions, namely that there are no differences in the prevalence of these behaviors based on family structure.

In addition to family structure, research indicates that family interactions are closely correlated with behavioral problems. Strong parental control fosters the development of aggression, depression, and anxiety, while a family environment characterized by conflict provides “fertile ground” for the development and manifestation of these behaviors (Klarin et al., 2019). Furthermore, frequent interparental conflicts are strongly associated with children’s behavioral problems (van Dijk, van der Valk, Deković, & Branje, 2020). The quality of relationships within the parental, partner, and sibling dynamic significantly influences and shapes children’s social experiences and subsequently their behavior (Hosokawa & Katsura, 2017; Klarin, 2002; Kuruczova et al., 2020; Ostrov et al., 2006; Zuković, 2012).

A study conducted in Japan on the relationship between parenting styles and behavioral problems found that an authoritarian style influences externalized behavioral problems in both girls and boys, while a permissive style affects the manifestation of externalized behaviors only in boys (Hosokawa & Katsura, 2018). Significant predictors of internalized behavioral problems include gender, age, (dis)satisfaction with the family, and a sense of social support, while (dis)satisfaction with the family stands out as a significant predictor of externalized behavioral problems (Klarin et al., 2019). All of these highlight the importance of family

flexibility and adaptability, which are recognized through the family's readiness and ability to balance during challenging periods and changes (Zuković, 2012).

Externalized and impulsive/hyperactive behaviors at the beginning of school were linked to peer victimization three years later and similar behaviors in the 6th grade, according to the results of several studies (Margetts, 2005). Children who exhibit externalized behaviors tend to achieve poorer results, as such behaviors lead to and result in lower academic achievement and generally underdeveloped work habits and skills. Additionally, aggressive and destructive behaviors are most often closely and consistently correlated with peer rejection. Withdrawal and shyness are also associated with low acceptance by peers (Henricsson & Rydell, 2006).

Regarding the relationship between specific forms of acceptable behavior and behavioral problems, authors note that low levels of prosocial behavior are associated with both externalized and internalized behavioral problems in elementary school-aged children and vice versa (Henricsson & Rydell, 2006; Hosokawa & Katsura, 2017; Hukkelbert et al., 2019). Namely, a low level of social initiative is linked to internalization problems (Henricsson & Rydell, 2004). This finding was confirmed again in a follow-up study conducted two years later (Henricsson & Rydell, 2006), which emphasized that prosocial behavior predicted lower levels of externalized and internalized behavioral problems in subsequent measurements.

These forms of behavior, particularly externalized ones, are stable over time and, when combined with poor peer relationships and low academic achievement, pose an additional risk for the development and manifestation of significantly more complex behaviors later in life (Henricsson & Rydell, 2006; Montroy et al., 2014). Conversely, peer acceptance facilitates and positively influences the development of children with behavioral problems (Henricsson & Rydell, 2006). Therefore, the need to monitor and analyze various factors that directly or indirectly influence and shape all aspects of children's behavior, especially those identified as unacceptable, emerges as particularly significant.

Conclusion

The manifestation of behavioral problems greatly hinders the acquisition of new, adaptive skills and negatively affects the overall interaction of the child with their environment (Buha & Gligorović, 2013). It is associated with peer conflicts and unsupportive teacher-child relationships (Montroy et al., 2014), which together can disrupt the process of acquiring academic knowledge (Malecki & Elliot, 2002). Regardless of the specific developmental aspects that behavioral problems may adversely affect, their consequences generally reflect on mental health later in life (Hosokawa & Katsura, 2018).

Children with behavioral problems are at an increased risk of experiencing a negative and unfavorable developmental trajectory, which may include academic failure, depression, anxiety, eating disorders, interpersonal issues, and health problems (Hukkelbert et al., 2019). These difficulties can affect the overall functioning of children in family, institutional, and peer contexts, highlighting the inevitable need for planning and implementing specific forms of support. This includes ensuring terminological consistency and precision, as well as developing concrete measures aimed at strengthening the capacities of children, parents, and practitioners.

The Australian national initiative for the mental health of children and young people (KidsMatter), now known as (Be You), highlights four framework components for strengthening protective factors and minimizing risk factors to support and nurture children's well-being (Kids Matter, 2012):

- Creating a sense of belonging;
- Developing social-emotional skills and competencies;
- Building partnerships between families and institutions;

- Providing additional support for children experiencing difficulties in psychosocial development.

When it comes to specific forms of support, there is a wide range of programs, models, strategies, frameworks, and various prevention, intervention, and correction measures. These may be directed toward the child as the central factor, while some are also oriented toward other members of the system who synchronously influence the shaping of the child's social experience, such as the family, parents/guardians, siblings, close family members, and all significant adults in the child's life. Attention should also be directed toward practitioners who directly or indirectly influence and shape the social experiences of all children. An important finding highlights the advantage of implementing programs within regular curricula, specifically the integration of universal and targeted approaches, as well as the need for the overall ethos of the institution to align with the set objectives. A step further would involve program-based procedures, such as curricula and frameworks, which constitute one of the essential elements of an institution with an educational mission, leading to the ultimate level - legal regulations enacted by relevant institutions.

It becomes obvious that positive outcomes are achieved through timely and continuous efforts, beginning during the family period, followed by preschool and school years, and continuing throughout later stages of development and growth. Forms of support are needed for children, parents, and practitioners, who together form the links in a chain essential for the development, functioning, and overall well-being of the entire community.

PROBLEMI U SOCIJALNOM PONAŠANJU DECE: EKSTERNALIZOVANI OBLIK I NJEGOVE KARAKTERISTIKE

Apstrakt

Problemi u ponašanju dece predstavljaju domen koji iz različitih perspektiva privlači pažnju. Kako su važan faktor za sveopšte razumevanje i analizu razvoja svakog deteta, tako čine predmet mnogih promišljanja sa različitim tumačenjima i interpretacijama koje na kraju, između ostalog, doprinose teorijsko-empirijskoj kompleksnosti. Razlike u formulaciji i tumačenju su često uslovljene naučnom disciplinom, teorijskim opredeljenjem autora, ciljem i metodološkom organizacijom istraživanja i sl. Neadekvatan izbor terminologije može da rezultira stigmatizacijom, separacijom i devalviranjem dece, ali i da oteža adekvatnu realizaciju istraživanja, komparaciju rezultata i planiranje konkretnih mera prevencije i intervencije.

U svetlu navedenog, pažnja ovog rada usmerena je ka sagledavanju terminoloških neusaglašenosti u formulaciji i tumačenju problema u ponašanju dece. Posebno je apostofiran eksternalizovani oblik problema u socijalnom ponašanju i analiza njegovih vidova i karakteristike kroz prizmu različitih teorijskih i empirijskih nalaza. Imajući u vidu tendencije u istraživanjima koje ukazuju na blisku povezanost i uslovljenost različitim faktorima, ukazano je i na pojedine odrednice problema u socijalnom ponašanju dece.

Jedan od osnovnih zaključaka ukazuje na važnost pravilne distinkcije pojmova koji su u bliskom, ali ne sinonimnom odnosu. Posebno je primetno da se istovremeno i sinonimno koriste termini problemi u ponašanju i poremećaji u ponašanju, bez obzira na naučnu disciplinu. Pojava izolovanih oblika društveno neprihvatljivog ponašanja ne podrazumeva automatski postojanje poremećaja u ponašanju, te se termin poremećaji u ponašanju i problemi u ponašanju ne mogu koristiti jednoznačno. U nastojanju da se izbegne etiketiranje ličnosti deteta i težnja da se akcentuje ponašanje koje je u datoj situaciji (ne)poželjno, ujedno razvojno uslovljeno i/ili očekivano, problemi u ponašanju predstavljaju krovni pojam za

kontinuum oblika ponašanja od jednostavnijih do onih utvđenih i/ili sankcionisanih propisima i često težih po posledicama.

Polazeći od analize eksternalizovanih problema u ponašanju i njegovih oblika, u radu se spominju tri: agresivno ponašanje, delinkvencija i hiperaktivnosti. Opširnije je opisano agresivno ponašanje dece koje se manifestuje u širokom spektru dela koja su sažeto i prikazana.

Kao najčešći faktori rizika za ispoljavanje problema u ponašanju, izdvajaju se individualni faktori okruženja i društvene sredine, genetski i fiziološki. Pol dece, struktura porodice i porodične interakcije se izdvajaju kao važne odrednice problema u socijalnom ponašanju. Različiti oblici problema u ponašanju povezani su sa sukobima među vršnjacima i nepodržavajućim odnosima na relaciji učitelj-dete, pa tako udruženi mogu ometati proces usvajanja akademskih znanja. Takođe, bez obzira na pojedinosti u razvoju na koje problemi u ponašanju mogu nepovoljno uticati, njihove posledice se odražavaju na mentalno zdravlje pojedinca u kasnijem životu. Deca s problemima u ponašanju su pod dodatnim rizikom negativnog i nepovoljnog razvojnog puta na kojem mogu doživeti akademski neuspeh, depresiju, anksioznost, poremećaj ishrane, interpersonalne i zdravstvene probleme

Zaključuje se da ispoljavanje problema u ponašanju u značajnoj meri ometa usvajanje novih, adaptivnih veština i nepovoljno utiče na celokupnu interakciju deteta s okruženjem. Kako su efekti vidljivi u okvirima ličnog, porodičnog, vršnjačkog i institucionalnog konteksta, tako se kao neminovnost izdvaja potreba pravovremene identifikacije problema u ponašanju i implementacije konkretnih mera i postupaka podrške deci, porodici i zajednici.

Postoji širok dijapazon programa, modela, strategija, okvira i različitih mera prevencije, intervencije i korekcije. Oni mogu biti usmereni ka detetu kao centralnom faktoru, dok su određeni orijentisani i ka drugim članovima sistema koji sinhrono utiču na oblikovanje socijalnog iskustva deteta, npr. porodici, roditeljima/starateljima, sibličima, bliskim članovima porodice i svim značajnim odraslima u životu deteta. Važno je pažnju usmeriti i ka praktičarima koji na (ne)posredan način utiču i oblikuju socijalno iskustvo sve dece. Istraživanja ukazuju na prednost implementacije programa podrške u okvirima redovnog kurikulumu, kao i potrebe da celokupni etos institucije bude u skladu s postavljenim ciljevima intervencije. Korak dalje bi bili programski utemeljeni postupci, pa sve do krajnje instance, odnosno zakonskih regulativa donetih od strane nadležnih institucija.

Ključne reči: problemi u ponašanju dece; eksternalizovano ponašanje; agresivno ponašanje.

Literature

- Bouillet, D. (2014). Procjena i samoprocjena problema u ponašanju učenika razredne nastave: prilike i izazovi. *Kriminologija i socijalna integracija*, 22(1), 105-128.
- Bouillet, D. & Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Buha, N. & Gligorović, M. (2013). Problemi u ponašanju kod osoba sa intelektualnom ometenošću: osnovni pojmovi, učestalost i faktori rizika. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(2), 203-219. doi:10.5937/specedreh12-3395
- Cillessen, A. H. N., Lansu, T. A. M., & Van Den Berg, Y. H. M. (2014). Aggression, hostile attributions, status, and gender: a continued quest. *Development and Psychopathology*, 26, 635-644. doi:10.1017/S0954579414000285

- Coehlo, I. C., Neves, A. C., & Caridade, S. (2020). Risk factors for antisocial behavior in children: comparison between boys and girls. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e190027>
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67(5), 2317-2327.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Duncan, G. J. & Magnuson, K. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. In: Duncan, G. J. & Richard J. M. (eds.) (2011). *Whither Opportunity: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York: Russell Sage. 47-69.
- Duranović, M. & Opić, S. (2013). Social Aggression among Students in Primary Education. *Croatian Journal of Education*, 15(3), 777-779.
- Gritti, A., Bravaccio, C., Signoriello, S., Salerno, F., Pisano, S., Catone, G., Gallo, C., & Pascotto, A. (2014). Epistemological study on behavioural and emotional problems in developmental age: prevalence in a sample of Italian children, based on parent and teacher reports. *Italian Journal of Pediatric*, 40(19), 1-7. doi:10.1186/1824-7288-40-19
- Henricsson, L. & Rydel, A. M. (2004). Elementary school children with behaviour problems: teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill Palmer Quarterly*, 50, 111-138. doi:10.1353/mpq.2004.0012
- Henricsson, L. & Rydel, A. M. (2006). Children with behaviour problems: the influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15, 347-366. doi:10.1002/icd.448
- Hosokawa, R. & Katsura, T. (2017). A longitudinal study of socioeconomic status, family processes, and child adjustment from preschool until early elementary school: the role of social competence. *Child Adolesc Psychiatr Ment Health*, 11 (62), 1.28. <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0206-z>
- Hosokawa, R. & Katsura, T. (2018). Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 1-17. doi:10.3390/ijerph16010021
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, J. L. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality*, 78(1), 95-117. doi:10.1111/j.1467-6494.2009.00610.x
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: a correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 19(354), 1-14. doi:10.1186/s12888-019-2343-9

- Ilić, Z. (2019). *Problemi i poremećaji u ponašanju mladih i socijalna pedagogija - izazovi i stranputice*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Jambon, M., Colasante, T., Peplak, J., & Malti, T. (2019). Anger, sympathy, and children's reactive and proactive aggression: testing a differential correlate hypothesis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 1013-1024. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0498-3>
- Jogdand, S. S. & Naik, J. (2014). Study of family factors in association with behavior problems amongst children of 6-18 years age group. *International journal of applied & basic medical research*, 4(2), 86-89. <https://doi.org/10.4103/2229-516X.136783>
- Keresteš, G. (2004). Stavovi nastavnika prema dječjem agresivnom ponašanju: utjecaj vrste agresije, spola agresora i spola žrtve. *Društvena istraživanja*, 13 (6 (74)), 1055-1079.
- Keresteš, G. (2006). Mjerenje agresivnoga i prosocijalnoga ponašanja školske djece: usporedba procjena različitih procjenjivača. *Društvena istraživanja*, 15 (1-2 (81-82)), 241-264
- KidsMatter - Early Childhood Mental Health Initiative (2012). *Literature Review: Developing children's social and emotional skills*. The Australian Government Department of Health and Ageing, Australian Psychological Society, Early Childhood Australia.
- Klarin, M. (2002). Dimenzije obiteljskih odnosa kao prediktori vršnjačkim odnosima djece školske dobi. *Društvena istraživanja*, 11 (4-5 (60-61)), 805-822.
- Klarin, M., Miletić, M., & Šimić-Šašić, S. (2019). Problemi ponašanja kod djece i mladih - doprinos sociodemografskih obilježja, zadovoljstva obitelji i socijalne podrške. *Magistra Iadertina*, 13(1), 70-90. doi:10.15291/magistra.2818
- Kokanović, T. i Opić, S. (2018). Prevalence of aggressive and prosocial behavior of preschool children in relation to family structure. *Croatian Journal of Education*, 20 (Sp.Ed.1), 59-71. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3064>
- Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Viša škola za obrazovanje vaspitača Vršac.
- Kuruczova, D., Klanova, J., Jarkovsky, J., Pikhart H., & Bienertova-Vasku J (2020) Socioeconomic characteristics, family structure and trajectories of children's psychosocial problems in a period of social transition. *Plos One*, 15(6), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234074>
- Lagerspetz, K., Björkquist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1988\)14:6<403::AID-AB2480140602>3.0.CO;2-](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1988)14:6<403::AID-AB2480140602>3.0.CO;2-)
- Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Giunta, L., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A. ... & Chang, L. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive Behavior*, 38, 298-308. <https://doi.org/10.1002/ab.21433>
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A. Crozier, J.C., Pettit, G. S., & Bates, A. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 715-724. doi:10.1007/s10802-006-9057-4

- Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), 93-103.
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalizing and externalizing behaviours. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 36-44.
- Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales. Second edition. User's Guide*. Eugene OR: Assessment Intervention Resources.
- Mihić, J. i Bašić, J. (2008). Preventivne strategije - eksternalizirani poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(3), 445-471.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Ostrov, J. M, Crick, N. R., & Stauffacher, K. (2006). Relational aggression in sibling and peer relationships during early childhood. *Applied Developmental Psychology*, 27, 241-253. doi:10.1016/j.appdev.2006.02.005
- Pellegrini, A. D. & Roseth, C. J. (2006). Relational aggression and relationships in preschoolers: a discussion of methods, gender differences, and function. *Applied Developmental Psychology*, 27, 269-276. doi:10.1016/j.appdev.2006.02.007
- Petrović, J. (2015). *Konflikti u adolescenciji: od socijalne adaptacije do destrukcije*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Radovanović, T. (2023). Socijalne kompetencije dece kroz prizmu teorijskih (ne)podudarnosti, *Pedagoška stvarnost*, 69(1), 15-29.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers: do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 17-24.
- Sillekens, S., & Notten, N. (2020). Parental divorce and externalizing problem behavior in adulthood. A study on lasting individual, family and peer risk factors for externalizing problem behavior when experiencing a parental divorce, *Deviant Behavior*, 41(1), 1-16, <https://doi.org/10.1080/01639625.2018.1519131>
- Stauffacher, K. & DeHart, G. B. (2006). Crossing social contexts: relational aggression between siblings and friends during early and middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 228-240. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.02.004>
- Šaljić, Z. (2014). *Vaspitni rad u školi u funkciji prevencije nepoželjnih ponašanja učenika* (nepublikovana doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

- Underwood, M. K., Galen, B. R., & Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we just get along? *Social Development*, 10(2), 248-266. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00162>
- Vasta, R., Haith, M., & Miller, S. (2005). *Dječja psihologija - moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- van Dijk, R., van der Valk, I. E., Deković, M. & Branje, S. (2020). A meta-analysis on interparental conflict, parenting, and child adjustment in divorced families: examining mediation using meta-analytic structural equation models. *Clinical psychology review*, 79, 101861. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101861>
- Zuković, S. (2012). *Porodica kao sistem - funkcionalnost i resursi osnaživanja*. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.
- Žunić-Pavlović, V. & Pavlović, M. (2007). Različiti pristupi u pojmovnom određenju poremećaja ponašanja. *Nastava i vaspitanja*, 57(1), 55-70.
- Žunić-Pavlović, V., Kovačević-Lepojević, M., & Pavlović, M. (2009). Procena socijalnog funkcionisanja učenika u školskoj sredini. *Nastava i vaspitanja*, 58(3), 399-420.
- Žunić-Pavlović, V., & Kovačević-Lepojević, M. (2011). Prevalencija i razvoj poremećaja ponašanja u detinjstvu. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(4), 725-742.

EKSTERNALIZOVANI I INTERNALIZOVANI PROBLEMI KAO PREDIKTORI NESTABILNOSTI SMEŠTAJA DECE BEZ RODITELJSKOG STARANJA⁸

Apstrakt

Poslednjih godina se sistem socijalne zaštite suočava sa brojnim izazovima u zaštiti dece bez roditeljskog staranja, među kojima se aktuelno ističe nestabilnost smeštaja. Cilj ovog istraživanja bio je utvrđivanje povezanosti eksternalizovanih i internalizovanih problema deteta sa jedne strane i učestalosti promene smeštaja sa druge. Uzorak su činila sva deca koja su tokom prethodnih 12 godina primljena na smeštaj u Dom za decu i omladinu „Jefimija“ u Kruševcu (N = 62). Podaci o detetu, primarnoj porodici i istoriji smeštaja prikupljeni su analizom dokumentacije dostupne u dosijeima korisnika. Rezultati istraživanja su pokazali da je nestabilnost smeštaja visoko zastupljena u ispitivanom uzorku (93.5%), pri čemu se kao najsnažniji prediktor izdvaja prisustvo eksternalizovanih problema ponašanja ($\beta = .41$, $p < .001$). Ostali izdvojeni prediktori su mlađi uzrast dece pri izmeštanju iz porodice, postavljena dijagnoza poremećaja ponašanja i kontakti sa primarnom porodicom. Prisustvo internalizovanih problema nije imalo statističku značajnost. Nalazi su konzistentni sa prethodnim istraživanjima ovog problema i potvrđuju da su deca sa eksternalizovanim problemima u povišenom riziku od nestabilnosti smeštaja. Razmotrene su implikacije za dalja istraživanja i unapređenje prakse kroz razvoj preventivnih intervencija i sistema podrške koji bi smanjili rizik od nestabilnosti smeštaja i poboljšali ishode za decu bez roditeljskog staranja.

Ključne reči: nestabilnost smeštaja, deca bez roditeljskog staranja, eksternalizovani problemi, domski smeštaj, hraniteljski smeštaj

Uvod

Proces deinstitutionalizacije, koja u našoj zemlji uveliko traje, značajno je transformisao sistem socijalne zaštite. Deinstitutionalizacija predstavlja proces razvoja alternative za dugotrajan boravak u ustanovama socijalne zaštite i uključuje: upućivanje korisnika smeštenih u ustanovama na alternativne oblike smeštaja u zajednici; preusmeravanje potencijalnih korisnika domskog smeštaja na alternativne oblike zaštite; razvoj usluga socijalne zaštite u zajednici (Pejaković i Zajić, 2016). U skladu s tim, osnovni cilj Strategije deinstitutionalizacije i razvoja usluga socijalne zaštite u zajednici za period 2022–2026. godine je ostvarivanje prava na život u zajednici korisnika socijalne zaštite kroz procese deinstitutionalizacije i socijalne inkluzije putem: uspostavljanja normativnih i finansijskih pretpostavki, planskog i održivog razvoja usluga u zajednici, transformacije ustanova, pomoći i podrške korisnicima, kao i osnaživanja profesionalaca. U zaštiti dece i mladih bez roditeljskog

⁷ jovanamaodus@hotmail.com, student doktorskih studija na Univerzitetu u Beogradu – Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

⁸ Objavljivanje ovog rada je finansijski podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. ugovora 451-03-137/2025-03/200096)

staranja fokus je prvenstveno stavljen na porodične oblike smeštaja, odnosno hraniteljstvo, dok se uporedo razvijaju usluge u zajednici kao vid dodatne podrške. Usluge domskog smeštaja pružaju se samo u slučajevima kada detetu nije moguće obezbediti povratak u porodicu, usluge u zajednici ili porodični smeštaj ili kada je to u njegovom najboljem interesu (Zakon o socijalnoj zaštiti, čl. 52). Iako je ovaj pristup u skladu sa savremenim tendencijama u zaštiti dece, on nosi niz izazova.

Jedan od ključnih zadataka socijalne zaštite dece bez roditeljskog staranja je obezbeđivanje stabilnog smeštaja u najmanje restriktivnom okruženju, dok je primarni cilj ostvarivanje stalnosti. Međutim, prema poslednjem izveštaju Republičkog zavoda za socijalnu zaštitu (2023) čini se da je ove zadatke sve teže ostvariti. Zabeležen je značajan porast prijema dece na domski smeštaj u odnosu na prethodnih 10 godina, a zabrinjava i podatak da je prekinut trend smanjivanja izdvajanja dece iz porodica. Problem se dodatno usložnjava i sve prisutnijom pojavom učestalih promena smeštaja dece unutar sistema, odnosno narušavanjem stabilnosti smeštaja.

Nestabilnost smeštaja različiti autori definišu kao broj promena smeštaja dece bez roditeljskog staranja u okviru sistema socijalne zaštite, uključujući i ponovna izmeštanja iz primarne porodice i trajanje smeštaja (Holtan, Handegård, Thørnblad, & Vis, 2013). U zavisnosti od razloga, mogu se razlikovati dve vrste promena smeštaja, progresivne i neprogresivne (Font, Sattler, & Gershoff, 2018). Progresivne promene su u funkciji ostvarenja plana stalnosti i podrazumevaju premeštanje deteta u povoljniji smeštaj, dok se neprogresivne promene dešavaju u slučajevima neplaniranog i prevremenog prekida smeštaja ili premeštanja deteta u nepovoljniji smeštaj. Kako bi se bolje razumeo ovaj pojam, važno je ukazati i na razlike između stabilnosti i stalnosti smeštaja, s obzirom da se neretko izjednačavaju u literaturi. Stabilnost smeštaja se može definisati kao nepromenjenost dugoročnog oblika smeštaja dokle god dete ima zakonsko pravo da ga koristi, a stalnost smeštaja kao ponovno spajanje deteta sa primarnom porodicom, usvojenje ili trajno starateljstvo, odnosno nalaženje stalne porodice za dete (Žegarac, 2014). Stalnost smeštaja jeste primarni cilj, ali nije uvek realno ostvariv. U periodu dok se stalnost smeštaja ne realizuje, stabilnost smeštaja je važan faktor u zaštiti dece bez roditeljskog staranja.

Analizom inostranih studija, uočava se da je nestabilnost smeštaja rastući problem sa kojim se suočavaju sistemi socijalne zaštite širom sveta. Najviša učestalost nestabilnosti smeštaja zabeležena je u norveškoj studiji koja je pratila istoriju smeštaja 70 dece tokom osam godina (Christiansen, Havik, & Anderssen, 2010). Navedeni autori izveštavaju da je 90% dece promenilo smeštaj u proseku dva i po puta, a da je u 39% slučajeva smeštaj neplanirano prekinut. Visok procenat nestabilnosti smeštaja je zabeležen i u studiji sprovedenoj u Engleskoj, gde svega 19% dece iz uzorka nije promenilo inicijalni smeštaj u periodu od tri i po godine (Ward, 2009). Učestalost nestabilnosti smeštaja u američkim studijama je nešto niža i kreće se od 50-70% (Esposito et al., 2014; Font et al., 2018; Jedwab, Xu, Keyser, & Shaw, 2019). Rezultati prethodnih studija sugerišu da deca na domskom smeštaju imaju veći broj promena smeštaja u odnosu na decu na hraniteljstvu (James, Roesch, & Zhang, 2012). Jedna nemačka studija pokazuje da je dve trećine dece kojoj je prekinut hraniteljski smeštaj zbog odustajanja hranitelja ili preopterećenosti hraniteljske porodice kasnije premešteno u domski smeštaj (van Santen, 2015).

Nestabilnost smeštaja dece bez roditeljskog staranja je prisutna i u sistemu socijalne zaštite Republike Srbije. Prema poslednjem izveštajnom periodu o položaju dece u sistemu socijalne zaštite, nestabilnost smeštaja se izdvaja kao jedno od najvažnijih zapažanja za 2023. godinu. Navodi se da je „nastavljen nepovoljan trend premeštanja dece unutar sistema, deca iz domskog smeštaja najčešće prelaze u drugu ustanovu za smeštaj, a deca sa porodičnog smeštaja u drugu hraniteljsku porodicu ili ustanovu“ (Republički zavod za socijalnu zaštitu, 2023, str. 13). Nalazi istraživanja na našim prostorima takođe svedoče o prisustvu ovog problema, ali se

podaci o učestalosti razlikuju. Prema rezultatima studije realizovane pre više od 10 godina, 58% dece u Srbiji promeni inicijalni smeštaj u periodu od pet godina, pri čemu su razlozi za ove promene često reaktivni, poput problema ponašanja deteta ili promena unutar hraniteljske porodice (Žegarac, Burgund, i Milovanović, 2014). U studiji realizovanoj na uzorku od 151 korisnika hraniteljskog i domskog smeštaja nestabilnost je zabeležena u 39.9% slučajeva (Burgund-Isakov i Hrnčić, 2018). Rezultati novijeg istraživanja na uzorku od 133 dece na domskom smeštaju pokazuju da samo 27.8% korisnika nije promenilo inicijalni smeštaj (Žunić-Pavlović i Nešić, 2024).

Dostupna literatura nedvosmisleno ukazuje na značajne posledice koje česte promene smeštaja ostavljaju na decu, hraniteljsku porodicu i širu društvenu zajednicu. Stabilnost smeštaja je važan segment zaštite dece bez roditeljskog staranja jer kontinuitet smeštaja, uz adekvatnu brigu i podršku, omogućava detetu da postepeno razvija kapacitete za uspostavljanje sigurnih odnosa, pravilno raste i razvija se, kao i da ostvari svoje potencijale (Stefanović i Staković, 2021; Šilić i Jandrić, 2015). Nasuprot tome, učestale promene smeštaja često narušavaju značajne veze koje dete ostvaruje, prekidajući proces razvoja osećanja pripadnosti i sigurnih obrazaca vezivanja (de Carvalho & Chima, 2020; Konijn et al., 2019). Takve promene često rezultiraju nizom negativnih ishoda, uključujući napuštanje obrazovanja, razvoj ili pogoršanje eksternalizovanih i internalizovanih problema, pa čak i razvoj posttraumatskog stresnog poremećaja (Bederian-Gardner et al., 2018; Maguire, May, McCormack, & Fosker, 2024). Posebno kod mlađe dece, nestabilnost smeštaja povezana je sa nižim rezultatima na merama socio-emocionalnog, kognitivnog i fizičkog razvoja (Asif, Breen, & Wells, 2024). Literatura takođe ukazuje na to da deca sa iskustvom većeg broja promena smeštaja unutar sistema socijalne zaštite, imaju manje šanse za ostvarenje stalnosti, bilo kroz reunifikaciju ili usvojenje (Stenason & Romano, 2023). Nestabilnost smeštaja ne utiče negativno samo na decu, već predstavlja izazov i za hranitelje, koji se suočavaju sa osećajem gubitka, stresom, anksioznošću i sagorevanjem (Whitt-Woosley, Sprang, & Friedman, 2024). Štetni efekti nestabilnosti smeštaja po sistem socijalne zaštite ogledaju se u značajnom smanjenju kvaliteta usluga i povećanju troškova za državu (Moore, McDonald, & Cronbaugh-Auld, 2016).

Empirijski podaci o učestalosti i negativnim posledicama nestabilnosti smeštaja jasno impliciraju značaj identifikovanja faktora koji su povezani sa promenom smeštaja deteta. Dosadašnja istraživanja faktora rizika nestabilnosti smeštaja su najčešće u fokusu imala faktore koji se odnose na karakteristike samog deteta. Kao najznačajniji faktori rizika iz ovog domena izdvojeni su: iskustvo zlostavljanja u primarnoj porodici, stariji kalendarski uzrast pri izmeštaju iz primarne porodice, pripadnost etničkim manjinama (Konijn et al., 2019) i prisustvo razvojnih smetnji (Platt & Gephard, 2022). Malobrojna istraživanja usmerena na povezanost između karakteristika primarne porodice i nestabilnosti smeštaja ukazuju na značaj zloupotrebe supstanci roditelja (Sallnäs, Vinnerljung, & Kyhle-Westermarck, 2004) i razdvajanja deteta od siblinga prilikom smeštaja (Riemersma, Harder, Zijlstra, Post, & Kalyerboer, 2023). Pojedina istraživanja navode i karakteristike hranitelja kao faktore nestabilnosti. Prema rezultatima jedne studije, značajni faktori nestabilnosti su: konflikti između hranitelja i bioloških roditelja, slabije razvijene veštine roditeljstva hranitelja, odbijanje deteta da se uključi u tretman problema ponašanja i stariji uzrast deteta (Vinnerljung, Sallnäs, & Berlin, 2017).

Ipak, većina autora kao najsnažniji i najkonzistentniji faktor rizika od nestabilnosti smeštaja izdvaja eksternalizovane i internalizovane probleme deteta (James, 2012; Jedwab et al., 2019; Konijn et al., 2019; McGuire et al., 2018; Vreeland et al., 2020). Novijim istraživanjem ustanovljeno je da se rizik dodatno povećava ukoliko je prisutna i dijagnoza poremećaja ponašanja, koja podrazumeva perzistentan obrazac ispoljavanja eksternalizovanih problema (Soto-Ramírez et al., 2024). Sa druge strane, neka istraživanja sugerišu da zapravo

nestabilnost smeštaja doprinosi razvoju eksternalizovanih i internalizovanih problema. Rezultati longitudinalne prospektivne studije koja je ispitala odnos između nestabilnosti smeštaja i ovih problema ukazuju na postojanje tri putanje u kojima su eksternalizovani i internalizovani problemi prediktori nestabilnosti i jednu putanju gde je nestabilnost prediktor samo internalizovanih problema (Rubin, O'Reilly, Luan, & Localio, 2007). Nalazi nešto starije studije pokazuju da, iako nestabilnost smeštaja doprinosi razvoju eksternalizovanih i internalizovanih problema, eksternalizovani problemi ostaju najsnažniji prediktori nestabilnosti (Newton, Litrownik, & Landsverk, 2000). I drugi autori zaključuju da problemi ponašanja pre predstavljaju prediktore nestabilnosti smeštaja nego obrnuto (Aarons et al., 2010).

Čini se da su deca sa problemima ponašanja u posebno teškom položaju u okviru sistema socijalne zaštite. Prema inostranim istraživanjima, umesto da ulaskom u sistem dobiju podršku, ova deca se suočavaju s povećanim rizikom od čestih promena smeštaja, što dodatno komplikuje njihovu situaciju. Ove promene mogu produbiti postojeće simptome i dovesti do razvoja antisocijalnih ili delinkventnih obrazaca ponašanja (Ryan, Marshall, Herz, & Hernandez, 2008), ali i smeštaja u restriktivnije okruženje u odnosu na hraniteljstvo (van Santen, 2015). Prethodna istraživanja iz drugih zemalja ukazuju na značajnu povezanost između problema ponašanja deteta i nestabilnosti smeštaja. Iako je malo empirijskih studija o ovoj temi u Srbiji, najnovija istraživanja ukazuju na visoku učestalost promena smeštaja dece bez roditeljskog staranja (Žunić-Pavlović i Nešić, 2024). Ovi nalazi naglašavaju potrebu za dubljom analizom faktora koji doprinose nestabilnosti smeštaja, kao i za unapređenjem praksi u sistemu socijalne zaštite kako bi se smanjili negativni ishodi za ovu grupu dece.

Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje povezanosti između eksternalizovanih i internalizovanih problema sa jedne strane i sa druge, učestalosti promene smeštaja dece u sistemu socijalne zaštite. Na osnovu rezultata prethodnih istraživanja, pretpostavlja se da će eksternalizovani i internalizovani problemi biti značajni prediktori nestabilnosti smeštaja. Ispitivanjem ove veze, istraživanje teži da doprinese boljem razumevanju izazova sa kojima se suočavaju deca bez roditeljskog staranja sa problemima ponašanja, kao i sistem socijalne zaštite u Srbiji.

Metod

Uzorak

Istraživanje je rađeno na prigodnom uzorku koji čine korisnici usluge smeštaja u Domu za decu i omladinu „Jefimija“ u Kruševcu. Kriterijum koji je definisan za odabir ispitanika jeste vreme prijema dece na smeštaj – sva deca primljena na smeštaj od 01.01.2012. godine do 31.12.2023. godine. Primenujući ovaj kriterijum, izdvojeno je 71 dete. Iz uzorka je isključeno devetoro dece za koje nije postojala kompletna dokumentacija. Konačni uzorak istraživanja čini 62 deteta koja su primljena u Dom u prethodnih dvanaest godina, prosečnog uzrasta pri izmeštanju iz primarne porodice 9.76 godina ($SD = 4.17$). Ispitanici su gotovo ujednačeni prema polu (54.8% dečaka i 45.2% devojčica). U odnosu na nacionalnu pripadnost, 41.9% dece je srpske, a 58.1% romske nacionalnosti. Prema rezultatima univarijatnog Hi-kvadrat testa, razlike u frekvencama na varijablama pol ($\chi^2 = 0.26$, $df = 1$, $p = .61$) i nacionalnost ($\chi^2 = 1.61$, $df = 1$, $p = .20$) nisu statističke značajne.

Tehnike prikupljanja podataka i istraživački instrumenti

Podaci su prikupljeni analizom dokumentacije iz dosijea aktuelnih i bivših korisnika Doma za decu i omladinu „Jefimija“ u Kruševcu. Dosijei sadrže izveštaje i dopise stručnih radnika centara za socijalni rad, zdravstvenu dokumentaciju, izveštaje o prethodnom

funkcionisanju deteta, istoriju smeštaja koja obuhvata i podatke o ispoljenim problemima tokom trajanja smeštaja. Formiran je upitnik od 17 pitanja za potrebe prikupljanja relevantnih podataka o karakteristikama deteta, istoriji prethodnih smeštaja i karakteristikama primarne porodice. Na osnovu izveštaja hranitelja koji su bili dostupni u dosijeu korisnika, formirana je ček-lista problema ponašanja, pri čemu su podaci preuzeti iz tih izveštaja. Eksternalizovani problemi su obuhvatali: laganje, drsko ponašanje, uništavanje imovine, tuče, krađe, skitničenje, bežanje iz škole ili napuštanje obrazovanja, upotrebu supstanci i rizična seksualna ponašanja. Internalizovani problemi su uključivali: povučenost, tugu, samopovređivanje, simptome anksioznosti i depresivnosti, kao i preteranu stidljivost.

Obrada podataka

Podaci su obrađeni primenom statističkog programa za računarsku obradu podataka (eng. *IBM SPSS Statistics*) putem deskriptivne statistike i višestruke regresione analize. Na osnovu rezultata prethodnih istraživanja, formiran je regresioni model koji je obuhvatio ukupno 13 prediktorskih varijabli, podeljenih u dve grupe. Skup prediktorskih varijabli koje se odnose na karakteristike deteta su: pol, nacionalnost, uzrast pri izmeštanju deteta iz primarne porodice, iskustvo zlostavljanja i zanemarivanja u primarnoj porodici, prisustvo eksternalizovanih problema, prisustvo internalizovanih problema i postavljena dijagnoza poremećaja ponašanja. Prediktorske varijable koje se odnose na karakteristike primarne porodice su: kontakti dece sa primarnom porodicom, kriminalna prošlost roditelja, zloupotreba supstanci roditelja, dijagnostikovani mentalni poremećaji roditelja i da li dete ima sibliinge. Kriterijumska varijabla je nestabilnost smeštaja operacionalizovana kroz ukupan broj promena smeštaja, uključujući i ponovna izmeštanja iz porodice, pre smeštaja u dom.

Izjava o etičnosti

Istraživanje je sprovedeno uz saglasnost uprave Doma za decu i omladinu „Jefimija“ u Kruševcu. Podaci iz dosijea korisnika su analizirani uz poštovanje etičkih principa i zaštitu identiteta ispitanika.

Rezultati istraživanja

Individualne i porodične karakteristike dece iz uzorka

Tabela 1 daje deskriptivni prikaz varijabli koje se odnose na karakteristike deteta i primarne porodice značajne za analizu. Kao što je ranije pomenuto, u uzorku su zastupljeniji dečaci (54.8%) u odnosu na devojčice (45.2%) i korisnici romske (58.1%) u odnosu na srpsku nacionalnu pripadnost (41.9%). Iskustvo zanemarivanja i/ili zlostavljanja u primarnoj porodici imalo je dve trećine dece na smeštaju (66.7%): kod 21 korisnika prisutna su oba oblika, kod 16 samo zanemarivanje, a kod pet samo zlostavljanje. Kod 14.5% ukupnog uzorka prisutne su razvojne smetnje, pri čemu intelektualna ometenost predstavlja dominantnu kategoriju. Od ukupno devet korisnika sa razvojnim smetnjama, osam ima intelektualnu ometenost i jedan motoričke smetnje. Većina korisnika domskog smeštaja (87.1%) ispoljavala je neke oblike eksternalizovanih problema pre smeštaja u dom. Prema izveštajima, najčešće su prijavljivani: laganje, krađe, drsko ponašanje, bekstva od kuće i iz škole, tuče, upotreba supstanci i uništavanje imovine. Pre prijema u dom, skoro polovina dece (45.2%) ispoljavala je internalizovane probleme, a najčešće prijavljivani oblici bili su depresivno ponašanje i povlačenje. Kod 22.6% dece iz uzorka postavljena je dijagnoza poremećaja ponašanja.

Više od polovine korisnika (61.3%) nije imalo kontakte sa roditeljima i/ili srodnicima za vreme trajanja prethodnih smeštaja. Kod roditelja dece na smeštaju najzastupljeniji problem je upotreba supstanci (46.8%), zatim kriminalna prošlost (40.3%), a najmanje prisustvo mentalnih poremećaja (25.8%). Većina dece na domskom smeštaju (74.2%) ima sibliinge.

Tabela 1

Deskriptivni prikaz karakteristika deteta i primarne porodice (N = 62)

Varijabla	Kategorija	<i>f</i>	%
Pol	muški	34	54.8
	ženski	28	45.2
Nacionalnost	srpska	26	41.9
	romska	36	58.1
Iskustvo zanemarivanja i/ili zlostavljanja	da	42	67.7
Razvojne smetnje	da	9	14.5
Eksternalizovani problemi	da	58	87.1
Internalizovani problemi	da	28	45.2
Dijagnoza poremećaja ponašanja	da	14	22.6
Kontakt sa roditeljima/ srođnicima	da	24	38.7
Kriminalna prošlost roditelja	da	25	40.3
Zloupotreba supstanci roditelja	da	29	46.8
Mentalni poremećaji roditelja	da	16	25.8
Dete ima siblije	da	46	74.2

Promene smeštaja

Prema dobijenim rezultatima, čak 93.5% korisnika je imalo iskustvo promene smeštaja ukoliko se posmatraju trajni i privremeni smeštaj. Deca su menjala u proseku po tri smeštaja ukupno ($M = 3.11$, $SD = 1.94$), odnosno po dva dugoročna smeštaja ($M = 1.82$, $SD = 1.45$). Kod osmoro dece su prisutne i progresivne promene u vidu vraćanja u primarnu porodicu, nakon čega je usledilo ponovno izmeštanje. Pre smeštaja u dom, 85.5% dece bilo je na nekom obliku trajnog smeštaja. Struktura prethodnih dugoročnih oblika smeštaja prikazana je u Tabeli 2.

Tabela 2

Struktura prethodnih dugoročnih oblika smeštaja

Dugoročni oblik smeštaja	<i>f</i>	%
Srodnička hraniteljska porodica	6	9.7
Klasična hraniteljska porodica	47	75.8
Dom za decu i omladinu	14	22.6
Zavod za vaspitanje dece i omladine	2	3.2
Povratak u primarnu porodicu	8	12.9

Eksternalizovani problemi deteta bili su razlog prekida prvog dugoročnog oblika smeštaja na zahtev hranitelja kod nešto više od polovine dece (54.4%), dok internalizovani nisu navođeni kao razlog. Ostali razlozi prekida smeštaja su: promena životnih okolnosti hranitelja (trudnoća, preseljenje, teže oboljevanje hranitelja ili člana njihove porodice), prema odluci organa starateljstva u slučaju sumnje na zanemarivanje i/ili zlostavljanje dece, kao i zatvaranje domova za decu i omladinu usled procesa deinstitutionalizacije.

Prediktori promene smeštaja

Prema rezultatima regresione analize, nešto više od polovine (53%) varijanse nestabilnosti smeštaja je moguće objasniti skupom prediktorskih varijabli ($F = 6.28$, $df1 = 13$, $df2 = 48$, $p < .001$, korigovani $R^2 = .53$). Kao što je prikazano u Tabeli 3, najviši parcijalni doprinos pri definisanju regresione funkcije imaju eksternalizovani problemi ($\beta = .41$, $p <$

.001), pri čemu je viši nivo problema povezan sa većim brojem promena smeštaja. Kao značajni prediktori izdvojeni su i mlađi uzrast dece pri izmeštavanju iz primarne porodice ($\beta = -.39, p < .001$), prisustvo dijagnoze poremećaja ponašanja ($\beta = .27, p < .05$) i postojanje kontakta dece sa primarnom porodicom ($\beta = .22, p < .05$).

Tabela 3
Standardizovani regresioni koeficijenti

Prediktor	β	p
Eksternalizovani problemi	0.41	< .001
Uzrast pri izmeštavanju	-0.39	< .001
Dijagnoza poremećaja ponašanja	0.27	.02
Kontakti sa primarnom porodicom	0.22	.03
Kriminalna prošlost roditelja	0.19	.11
Dete ima sibringe	0.14	.18
Iskustvo zanemarivanja i/ili zlostavljanja	-0.13	.25
Zloupotreba supstanci roditelja	-0.09	.38
Razvojne smetnje	0.08	.44
Pol	0.07	.48
Nacionalnost	0.05	.64
Mentalni poremećaj roditelja	-0.01	.91
Internalizovani problemi	0.003	.98

Diskusija

Nestabilnost smeštaja dece bez roditeljskog staranja u sistemu socijalne zaštite je ozbiljan problem, što potvrđuju i dobijeni nalazi da je pre smeštaja u dom 93.5% korisnika bilo na drugom smeštaju, a 85.5% promenilo trajni smeštaj. U odnosu na prethodna istraživanja, kako inostrana (Font et al., 2018; Jedwab et al., 2019; Leloux-Opmeer, Kuiper, Swaab, & Scholte, 2017; Ward, 2009), tako i domaća (Burgund-Isakov i Hrnčić, 2018; Žunić-Pavlović i Nešić, 2024), učestalost promene smeštaja u ovom istraživanju je nešto viša i nimalo ohrabrujuća. Pri interpretaciji dobijenih rezultata treba imati u vidu da je istraživanje rađeno na manjem uzorku dece na domskom smeštaju. Visoka učestalost nestabilnosti smeštaja može se objasniti i specifičnim karakteristikama socijalne politike u našoj zemlji. Merama za otklanjanje nepravilnosti u vršenju poslova smeštaja dece i omladine u ustanove socijalne zaštite (Ministarstvo rada, zapošljavanja i socijalne politike, 2006) definisano je da su institucionalni oblici smeštaja mogući samo ukoliko su iscrpljene sve mogućnosti smeštaja u manje restriktivnom okruženju. Takođe, pre nego što se dete uputi na domski smeštaj, neophodno je dobiti saglasnost nadležnog ministarstva. Samim tim, nije iznenađujući rezultat da je većina dece iz uzorka pre prijema u dom prošla kroz bar jedan manje restriktivan oblik smeštaja.

U ovom istraživanju su kao značajni prediktori nestabilnosti smeštaja izdvojeni: prisustvo eksternalizovanih problema, mlađi uzrast deteta pri izmeštavanju iz primarne porodice, prisustvo dijagnoze poremećaja ponašanja i kontakti sa primarnom porodicom. Naj snažniji prediktori su eksternalizovani problemi i mlađi uzrast deteta.

Eksternalizovani problemi su identifikovani kao faktori rizika nestabilnosti smeštaja u velikom broju istraživanja (Konijn et al., 2019; Proctor, Skriner, Roesch, & Litrownik, 2010; Vreeland et al., 2020), ali i kao otežavajuća okolnost za nalaženje porodičnog smeštaja koji je povoljniji u odnosu na domski. Prema podacima o hraniteljstvu na našim prostorima, hraniteljske porodice izražavaju nespremnost da se nose sa izazovima povezanim sa brigom o

deci sa problemima ponašanja (Milojević i sar., 2016), što može objasniti visoku zastupljenost eksternalizovanih problema u ispitivanom uzorku i prediktorski značaj ove varijable za nestabilnost smeštaja. Na to ukazuju rezultati inostranih istraživanja da hranitelji brigu o deci sa eksternalizovanim problemima opisuju kao stresna iskustva na koja nisu bili spremni (Rock, Michelson, Thomson, & Day, 2015). Raznovrsnost ispoljenih eksternalizovanih problema dece usložnjava situaciju, te broj promena smeštaja raste sa porastom broja ispoljenih oblika ovih problema. To potvrđuju nalazi istraživanja rađenog u Kaliforniji, prema kojima broj eksternalizovanih problema koje deca ispoljavaju, konkretno sedam i više, predstavlja značajan prediktor nestabilnosti smeštaja (Chamberlain et al., 2006). Broj promena smeštaja dece iz uzorka značajno je povezan i sa postavljenom dijagnozom poremećaja ponašanja pre smeštaja u aktuelnu ustanovu socijalne zaštite. Ovaj rezultat je konzistentan sa nalazima prethodnih istraživanja da postojanje dijagnostikovanog mentalnog poremećaja povećava verovatnoću većeg broja neprogresivnih promena smeštaja (Koh, Rolock, Cross, & Eblen-Manning, 2014; Steen & Harlow, 2012). Prema rezultatima ranije pomenute nemačke studije, kod dece koja su uključena u zdravstveni sistem usled perzistentnog obrasca ispoljavanja problema ponašanja i postavljene dijagnoze poremećaja ponašanja postoji najveći rizik od učestalih promena smeštaja (van Santen, 2015).

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da, za razliku od eksternalizovanih problema, prisustvo internalizovanih problema kod deteta nije značajan prediktor nestabilnosti smeštaja. Ovaj nalaz ima podršku u rezultatima dve meta-analiitičke studije (Konijn et al., 2019; Oosterman, Schuengel, Slot, Bullens, & Doreleijers, 2007) koji sugerišu da su eksternalizovani problemi snažnije povezani sa nestabilnošću smeštaja u odnosu na internalizovane. Međutim, dobijeni rezultati mogu biti posledica nedovoljnog prepoznavanja ove vrste problema od strane stručnjaka, posebno kada su u pitanju deca bez roditeljskog staranja (Marić-Ognjenović i Mihić, 2020). Rezultati meta-analize Englera i saradnika (Engler, Sarpong, Van Horne, Greeley, & Keefe, 2022) ukazuju na to da deca smeštena u hraniteljske porodice imaju više problema mentalnog zdravlja, što je očekivano s obzirom na traumatska iskustva koja su doživela u primarnoj porodici. Mekgvajer i saradnici (McGuire et al., 2018) izdvajaju anksioznost i depresivnost kao internalizovane probleme koji se često dovode u vezu sa nestabilnošću smeštaja.

U ovom istraživanju ispitana je povezanost nestabilnosti smeštaja sa demografskim varijablama, konkretno uzrastom pri prvom izmeštanju iz porodice, polom i nacionalnošću deteta. Pokazalo se da nestabilnost smeštaja nije značajno povezana sa polom i nacionalnošću deteta, što je u skladu sa rezultatima drugih sličnih istraživanja (Riemersma et al., 2023). Sa druge strane, deca koja su na mlađem uzrastu prvi put izmeštena iz porodice imala su značajno veći broj promena smeštaja. Međutim, za razliku od naših rezultata, ta povezanost je u drugim istraživanjima uglavnom pozitivnog usmerenja, odnosno što je dete starije, to je broj promena smeštaja veća (npr. Konijn et al., 2019). Rezultati dobijeni u ovom istraživanju odgovaraju nalazima autorki Stenason i Romano (Stenason & Romano, 2023) koji ukazuju na to da je broj promena smeštaja veći kod dece koja su mlađa u trenutku prvog izmeštanja. Dobijenim nalazima ide u prilog teorija afektivnog vezivanja. Rani uzrast predstavlja najkritičniji period za formiranje sigurnih obrazaca vezivanja, pa su i posledice razdvajanja od roditelja/staratelja štetnije (Radulović, 2014; Quiroga & Hamilton-Giachritsis, 2016). Takođe, deca koja iskuse više promena smeštaja, nemaju prilike da uspostave trajne i kvalitetne relacije sa pružaocima brige, ni sa vršnjacima. Literatura sugerise da ovakve okolnosti imaju štetne efekte na dalji razvoj dece, uključujući i razvoj problema ponašanja (de Carvalho & Chima, 2020; Konijn et al., 2019). Ustanovljena veza između nestabilnosti smeštaja i mlađeg uzrasta deteta pri prvom izmeštanju iz porodice može se objasniti prisustvom eksternalizovanih problema, koji bi mogli imati medijatorsku ulogu.

Od ispitivanih karakteristika primarne porodice, samo je održavanje kontakata dece sa članovima primarne porodice značajan prediktor nestabilnosti smeštaja. Povezanost između broja promena smeštaja i kontakata dece sa biološkim roditeljima i srođnicima zabeležena je i u drugim istraživanjima (Terling-Watt, 2001). Međutim, ova veza nije do kraja razjašnjena, pošto neki autori nalaze da pozitivne interakcije doprinose stabilnosti smeštaja, dok drugi smatraju da ovakvi kontakti ugrožavaju stabilnost smeštaja (Nešić i Žunić-Pavlović, 2024; Whitt-Woosley et al., 2024). Interakcija dece na smeštaju sa primarnom porodicom je kompleksna i ovom faktoru treba posvetiti posebnu pažnju u budućim istraživanjima.

Prednosti i ograničenja istraživanja

Prednost istraživanja se ogleda u tome što pruža detaljniji uvid u povezanost karakteristika deteta i njihove primarne porodice sa istorijom smeštaja u sistemu socijalne zaštite i predstavlja značajan dodatak malobrojnima istraživanjima ove problematike na našim prostorima. Saznanja dobijena ovim istraživanjem doprinose razumevanju položaja i izazova sa kojima se suočavaju deca sa problemima ponašanja na alternativnom smeštaju.

Iako su dobijeni rezultati u skladu sa nalazima prethodnih studija, važno je istaći ograničenja ovog istraživanja. Prvo ograničenje je mali uzorak dece iz jedne ustanove, zbog čega se ovi rezultati ne mogu generalizovati na svu decu bez roditeljskog staranja. Preporučuje se da u budućim istraživanjima uzorak bude veći i da obuhvata decu i mlade koji su i na smeštaju u hraniteljskim porodicama. Još jedno od ograničenja jeste korišćenje dokumentacije, odnosno dosijea korisnika kao izvora podataka. Iako dosijei sadrže obilje informacija, one su posredne i u nekim slučajevima nepotpune. Takođe, čini se da bi adekvatniji odabir istraživačkog dizajna bila longitudinalna studija. Na ovaj način bi se prikupile detaljnije informacije o uticaju karakteristika primarne porodice, kao i odnosu između problema ponašanja i nestabilnosti smeštaja. Manji broj autora ističe recipročan odnos nestabilnosti smeštaja i problema ponašanja (Newton et al., 2000; Rubin et al., 2007), koji ovim istraživanjem nije bilo moguće utvrditi. Ovo predstavlja još jedan razlog za oprez prilikom generalizacije dobijenih nalaza. Konačno, s obzirom da se u literaturi pronalazi i povezanost između karakteristika hraniteljskih porodica i nestabilnosti smeštaja, buduća istraživanja treba da uključe i ove faktore.

Zaključak

Nestabilnost smeštaja dece bez roditeljskog staranja je kompleksna pojava koja zaslužuje veću pažnju naše naučne javnosti. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da je većina dece iz uzorka imala iskustvo promene smeštaja, uglavnom hraniteljskog, pre prijema u dom. U ovom istraživanju je nađeno da prisustvo eksternalizovanih problema ima najsnažniju prediktorsku vrednost za nestabilnost smeštaja. Dodatno, kao značajni prediktori izdvojeni su: mlađi uzrast izmeštavanja iz primarne porodice, postojanje dijagnoze poremećaja ponašanja i kontakta sa primarnom porodicom. Dobijeni rezultati su u skladu sa nalazima prethodnih istraživanja ovog problema.

Prisustvo problema ponašanja kod dece dodatno povećava rizik od narušavanja stabilnosti smeštaja, što implicira potrebu za dodatnom podrškom sistema. Ovo je posebno važno, s obzirom na to da nestabilnost smeštaja može doprineti pogoršanju postojećih problema. Razvojem intervencija kojima se smanjuje rizik od čestih neplaniranih prekida smeštaja, usluga pružanja porodičnog smeštaja bi bila daleko kvalitetnija. Upravo u tome se ističe značaj ovog istraživanja. Na osnovu ustanovljene povezanosti eksternalizovanih problema deteta i većeg broja promena smeštaja, preporučuje se skrining ovih problema pri ulasku dece u sistem socijalne zaštite i targetiranje dece u riziku kako bi se pravovremeno radilo na prevenciji nestabilnosti smeštaja. Potrebno je razviti i sistem podrške hraniteljskim

porodicama koje zbrinjavaju decu sa problemima ponašanja, imajući u vidu da je to najčešći razlog za prekidanje smeštaja na zahtev hranitelja.

EXTERNALIZED AND INTERNALIZED PROBLEMS AS PREDICTORS OF PLACEMENT INSTABILITY OF CHILDREN WITHOUT PARENTAL CARE

Abstract

In recent years, the social protection system has faced numerous challenges in protecting children without parental care, with placement instability currently being a key issue. The aim of this research is to determine the relation between the child's externalized and internalized problems, on the one hand, and the frequency of placement changes, on the other. The sample comprised all children admitted to the Home for Children and Youth "Jefimija" in Kruševac in the past 12 years ($N = 62$). Data on the child, the primary family, and the history of placement were collected by analyzing the documentation available in the user's file. The results indicated that placement instability was highly prevalent in the examined sample (93.5%), with the strongest predictor being the presence of externalizing problems ($\beta = .41$, $p < .001$). Other predictors included younger age at the time of removal, a diagnosis of conduct disorder, and contact with the primary family. Internalizing problems were not statistically significant. The findings are consistent with previous research on this issue and confirm that children with externalizing problems are at increased risk of placement instability. The implications for future research and the improvement of practice are discussed, particularly through the development of preventive interventions and support systems aimed at reducing placement instability and improving outcomes for children without parental care.

Keywords: placement instability, children without parental care, externalized problems, residential care, foster care

Literatura

- Aarons, G. A., James, S., Monn, A. R., Raghavan, R., Wells, R. S., & Leslie, L. K. (2010). Behavior problems and placement change in a national child welfare sample: A prospective study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(1), 70-80.
- Asif, N., Breen, C., & Wells, R. (2024). Influence of placement stability on developmental outcomes of children and young people in out-of-home care: Findings from the Pathways of Care Longitudinal Study. *Child Abuse & Neglect*, 149, 1-12.
- Bederian-Gardner, D., Hobbs, S. D., Ogle, C. M., Goodman, G. S., Cordón, I. M., Bakanosky, S., Narr, R., Chae, Y., Chong, J. Y., & NYTD/CYTD Research Group. (2018). Instability in the lives of foster and nonfoster youth: Mental health impediments and attachment insecurities. *Children and Youth Services Review*, 84, 159-167.
- Burgund-Isakov, A., & Hrnčić, J. (2018). Preparedness for emancipation of youth leaving alternative care in Serbia. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 9(1), 83-107.
- Chamberlain, P., Price, J. M., Reid, J. B., Landsverk, J., Fisher, P. A., & Stoolmiller, M. (2006). Who disrupts from placement in foster and kinship care? *Child Abuse & Neglect*, 30(4), 409-424.
- Christiansen, Ø., Havik, T., & Anderssen, N. (2010). Arranging stability for children in long-term out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 32(7), 913-921.
- De Carvalho, J., & Chima, F. O. (2020). A regression analysis of juvenile delinquency among African American females in foster care. *Journal of Liberal Arts and Humanities*, 1(5), 1-15.

- Engler, A. D., Sarpong, K. O., Van Horne, B. S., Greeley, C. S., & Keefe, R. J. (2022). A systematic review of mental health disorders of children in foster care. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(1), 255-264.
- Esposito, T., Trocmé, N., Chabot, M., Collin-Vézina, D., Shlonsky, A., & Sinha, V. (2014). The stability of child protection placements in Québec, Canada. *Children and Youth Services Review*, 42, 10-19.
- Font, S. A., Sattler, K. M., & Gershoff, E. T. (2018). Measurement and correlates of foster care placement moves. *Children and Youth Services Review*, 91(1), 248-258.
- Holtan, A., Handegård, B. H., Thørnblad, R., & Vis, S. A. (2013). Placement disruption in long-term kinship and nonkinship foster care. *Children and Youth Services Review*, 35(7), 1087-1094.
- James, S., Roesch, S., & Zhang, J. J. (2012). Characteristics and behavioral outcomes for youth in group care and family-based care: A propensity score matching approach using national data. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(3), 144-156.
- Jedwab, M., Xu, Y., Keyser, D., & Shaw, T. V. (2019). Children and youth in out-of-home care: What can predict an initial change in placement? *Child Abuse & Neglect*, 93, 55-65.
- Koh, E., Rolock, N., Cross, T. P., & Eblen-Manning, J. (2014). What explains instability in foster care? Comparison of a matched sample of children with stable and unstable placements. *Children and Youth Services Review*, 37, 36-45.
- Konijn, C., Admiraal, S., Baart, J., van Rooij, F., Stams, G.-J., Colonnese, C., Lindauer, R., & Assink, M. (2019). Foster care placement instability: A meta-analytic review. *Children and Youth Services Review*, 96, 483-499.
- Leloux-Opmeer, H., Kuiper, C. H., Swaab, H. T., & Scholte, E. M. (2017). Children referred to foster care, family-style group care, and residential care: (How) do they differ? *Children and Youth Services Review*, 77, 1-9.
- Maguire, D., May, K., McCormack, D., & Fosker, T. (2024). A systematic review of the impact of placement instability on emotional and behavioural outcomes among children in foster care. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 17(2), 641-655.
- Marić-Ognjenović, M., i Mihić, I. (2020). Potrebe prilagođavanja hraniteljskih porodica – pregled podataka i realizovanih istraživanja u okviru projekta. U M. Zotović, i M. Oros (Ur), *Efekti egzistencijalne nesigurnosti na pojedinca i porodica u Srbiji* (str. 45-62). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu – Filozofski fakultet.
- McGuire, A., Cho, B., Huffhines, L., Gusler, S., Brown, S., & Jackson, Y. (2018). The relation between dimensions of maltreatment, placement instability, and mental health among youth in foster care. *Child Abuse & Neglect*, 86, 10-21.
- Milojević, S., Pejaković, Lj., Zajić, G., Dakić, B., Lončar, D., Milošević, S., i Spasenić, Ž. (2016). *Deinstitucionalizacija u Srbiji: Ostvareni rezultati i preporuke za dalje unapređenje prakse*. Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Ministarstvo rada, zapošljavanja i socijalne politike. (2006). *Mere za otklanjanje nepravilnosti u vršenju poslova smeštaja dece i omladine u ustanove socijalne zaštite*. Preuzeto februara 2025. sa <http://www.zavodsz.gov.rs/media/1730/mere-za-otklanjanje-nepravilnosti-u-vrsenju-poslova-smestaja-dece-u-ustanove-socijane-zastite.pdf>
- Moore, T. D., McDonald, T. P., & Cronbaugh-Auld, K. (2016). Assessing risk of placement instability to aid foster care placement decision making. *Journal of Public Child Welfare*, 10(2), 117-131.
- Nešić, M., i Žunić-Pavlović, V. (2023). Kontakti dece i mladih na hraniteljskom smeštaju sa porodicom porekla. *Research in Pedagogy*, 13(2), 267-277.

- Newton, R. R., Litrownik, A. J., & Landsverk, J. A. (2000). Children and youth in foster care: Disentangling the relationship between problem behaviors and number of placements. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1363-1374.
- Oosterman, M., Schuengel, C., Slot, N. W., Bullens, R. A., & Doreleijers, T. A. (2007). Disruptions in foster care: A review and meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 29(1), 53-76.
- Pejaković, Lj., i Zajić, Lj. (2016). Deinstitutionalizacija rezidencijalnih ustanova socijalne zaštite u Srbiji – trenutni status i preporuke za dalje unapređenje procesa deinstitutionalizacije. U Lj. Pejaković, G. Zajić, B. Dakić, D. Lončar, S. Milošević i Ž. Spasenić (str. 6-48), *Deinstitutionalizacija u Srbiji – ostvareni rezultati i preporuke za dalje unapređenje procesa*. Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Platt, C., & Gephart, S. M. (2022). Placement disruption of children with disabilities in foster care. *Journal of Pediatric Nursing*, 66, 30-35.
- Proctor, L. J., Skriner, L. C., Roesch, S., & Litrownik, A. J. (2010). Trajectories of behavioral adjustment following early placement in foster care: Predicting stability and change over 8 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(5), 464-473.
- Quiroga, G. M., & Hamilton-Giachritsis, C. (2016). Attachment styles in children living in alternative care: A systematic review of the literature. *Child & Youth Care Forum*, 45(4), 625-653.
- Radulović, D. (2014). *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Republički zavod za socijalnu zaštitu. (2023). *Izveštaj o radu ustanova za smeštaj dece i mladih*. Preuzeto marta 2025. sa <https://www.zavodsz.gov.rs/media/2573/izvestaj-o-radu-ustanova-za-decu-i-mlade-2022.pdf>
- Riemersma, Y., Harder, A., Zijlstra, E., Post, W., & Kalverboer, M. (2023). Static and dynamic factors underlying placement instability in residential youth care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 155, Article 107298.
- Rock, S., Michelson, D., Thomson, S., & Day, C. (2015). Understanding foster placement instability for looked after children: A systematic review and narrative synthesis of quantitative and qualitative evidence. *British Journal of Social Work*, 45(1), 177-203.
- Rubin, D. M., O'Reilly, A. L., Luan, X., & Localio, A. R. (2007). The impact of placement stability on behavioral well-being for children in foster care. *Pediatrics*, 119(2), 336-344.
- Ryan, J. P., Marshall, J. M., Herz, D., & Hernandez, P. M. (2008). Juvenile delinquency in child welfare: Investigating group home effects. *Children and Youth Services Review*, 30(9), 1088-1099.
- Sallnäs, M., Vinnerljung, B., & Kyhle-Westermarck, P. (2004). Breakdown of teenage placements in Swedish foster and residential care. *Child & Family Social Work*, 9(2), 141-152.
- Sattler, K. M., Font, S. A., & Gershoff, E. T. (2018). Age-specific risk factors associated with placement instability among foster children. *Child Abuse & Neglect*, 84, 157-169.
- Šilić, V. i Jandrić, G. (2015). Šta doprinosi kvalitetu staranja hranitelja od detetu? U M. Zotović, i M. Oros (Ur), *Efekte egzistencijalne nesigurnosti na pojedinca i porodica u Srbiji* (45-62). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu – Filozofski fakultet.
- Soto-Ramírez, N., Xu, Y., Martin, T., Babalola, O., Weist, M., & Flynn, C. (2024). associations of mental health service utilization and mental health diagnosis with placement instability among foster children in a southeastern state. *Child and Adolescent Social Work Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10560-024-00962-3>

- Steen, J. A., & Harlow, S. (2012). Correlates of multiple placements in foster care: A study of placement instability in five states. *Journal of Public Child Welfare*, 6(2), 172-190.
- Stefanović, N. i Stanković, M. (2021). Protection measures for the children without a parental care. *Pravo – teorija i praksa*, 38(4), 42-58.
- Stenason, L. & Romano, E. (2023). Number of placement changes among young people in care: Youth and caregiver associations. *Children and Youth Services Review*, 144, Article 106737.
- Strategija deinstitutionalizacije i razvoja usluga socijalne zaštite u zajednici za period 2022-2026. godine* (2022). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 12/2022.
- Terling-Watt, T. (2001). Permanency in kinship care: An exploration of disruption rates and factors associated with placement disruption. *Children and Youth Services Review*, 23(2), 111-126.
- Van Santen, E. (2015). Factors associated with placement breakdown initiated by foster parents – empirical findings from Germany. *Child & Family Social Work*, 20(2), 191-201.
- Vinnerljung, B., Sallnäs, M., & Berlin, M. (2017). Placement breakdowns in long-term foster care – a regional Swedish study. *Child & Family Social Work*, 22(1), 15-25.
- Vreeland, A., Ebert, J. S., Kuhn, T. M., Gracey, K. A., Shaffer, A. M., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Henry, L., Dickey, L., Siciliano, R. E., Anderson, A., & Compas, B. E. (2020). Predictors of placement disruptions in foster care. *Child Abuse & Neglect*, 99, Article 104283.
- Ward, H. (2009). Patterns of instability: Moves within the care system, their reasons, contexts and consequences. *Children and Youth Services Review*, 31(10), 1113-1118.
- Whitt-Woosley, A. L., Sprang, G., & Friedman, M. (2024). *Analysis of caregiver factors and placement instability in foster care from a trauma-informed perspective*. Retrieved March 2025 from <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4743163>
- Zakon o socijalnoj zaštiti* (2022). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 24/2011 i 117/2022.
- Žegarac, N. (2014). Sistem zaštite dece u Srbiji. U N. Žegarac (Ur.), *U lavirintu socijalne zaštite: pouke istraživanja o deci na porodičnom i rezidencijalnom smeštaju* (str. 77-114). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka i Centar za istraživanja u socijalnoj politici i socijalnom radu.
- Žegarac, N., Burgund, A., i Milovanović, M. (2014). Uzorak dece na smeštaju – rezultati istraživanja. U N. Žegarac (Ur.), *U lavirintu socijalne zaštite: pouke istraživanja o deci na porodičnom i rezidencijalnom smeštaju* (str. 151-215). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka i Centar za istraživanja u socijalnoj politici i socijalnom radu.
- Žunić-Pavlović, V. i Nešić, M. (2024). Učestalost i prediktori promene smeštaja dece i mladih bez roditeljskog staranja. *Zbornik Matice Srpske za društvene nauke*, 188(4), 555-569.

PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

Kristina Žunić⁹

Odsek studija za vaspitače i medicinske
sestre vaspitače
Akademija strukovnih studija Šabac

Primljen: 14. 02. 2025.

Prihvaćen: 10. 03. 2025.

UDC: 373.29

DOI:10.19090/ps.2025.1.88-99

Pregledni naučni rad

**OBEZBEĐIVANJE KONTINUITETA TOKOM DETETOVE TRANZICIJE U
ŠKOLU KROZ POVEZIVANJE STRUČNJAKA U VASPITNO-OBRAZOVNOM
SISTEMU**

Apstrakt

Relevantna literatura pokazuje da uspešna tranzicija deteta iz predškolske ustanove u školu ima višestruki značaj za njegovo funkcionisanje, učenje i napredovanje u novom obrazovnom okruženju. Stoga se u radu otvara pitanje osiguravanja kontinuiteta među okruženjima i ukazuje na važnost razvojnog, pedagoškog i profesionalnog kontinuiteta prilikom planiranja tranzicionog procesa. Posebna pažnja se posvećuje odnosu predškolske ustanove i škole tokom tranzicionog perioda. Najpre se razmatraju razlike u smislu ideja, istorije, tradicije, filozofije i pedagoških pristupa između navedenih obrazovnih okruženja koje mogu dovesti do određenog stepena diskontinuiteta ili nedostatka kontinuiteta. Dalje, navode se iskustva različitih zemalja koja pokazuju da uspostavljanje komunikacije i udruživanje stručnjaka sa dva obrazovna nivoa tokom tranzicionog perioda donosi niz benefita. Prikaz primera iz prakse upućuje na mogućnost zajedničkog građenja značenja među stručnjacima ukoliko razviju adekvatne tranzicione alate i organizuju različite tranzicione aktivnosti koje uključuju perspektivu deteta.

Ključne reči: tranzicija u školu, kontinuitet, stručnjaci u vaspitno-obrazovnom sistemu, tranziciona praksa.

Uvod

Tranzicija iz vrtića u školu predstavlja prvi i zasigurno najznačajniji prelazak u životu deteta unutar obrazovnog sistema. Uticaj prelaza na detetov razvoj, bilo pozitivan ili negativan, traje mnogo duže od samog procesa, s obzirom da tranzicija započinje mnogo pre detetovog polaska u školu i razvija se do tačke kada svi uključeni (deca, roditelji i učitelji) identifikuju osećaj pripadnosti novom školskom okruženju (Hayes, 2011, prema Zgonec et al., 2022).

Diskusije o ulozi prilagođavanja, kontinuiteta i spremnosti tokom tranzicije u školu, vremenu tranzicije i praksama profesionalaca i/ili škole koje podržavaju tranziciju, ne jenjavaju širom sveta (Dockett, Petriwskyj & Perry, 2014). Tome je doprinelo napuštanje tradicionalnog gledišta o detetovoj spremnosti za školu i sagledavanju prelaska u školu kroz prizmu ekološkog i dinamičnog modela školske tranzicije koji značaj pridaje detetu i okruženjima (porodici, predškolskoj ustanovi i školi), tačnije građenju i jačanju odnosa među njima (Ahtola et al., 2011/2012). Aktuelnost ove tematike potkrepljena je činjenicom da uspešna tranzicija i

⁹ kkrstic84@yahoo.com

tranzicione prakse koje podrazumevaju aktivnosti među svim akterima: bolje učenje i usklađivanje sa školskim okruženjem (Ahtola et al., 2011/2012), dečja pozitivna očekivanja u pogledu svojih sposobnosti da uče i postizanja uspeha u obrazovnom sistemu (Wallis & Dockett, 2015, prema González-Moreira, Ferreira & Vidal, 2021), samopouzdanje, pozitivna akademska postignuća i uspeh, razvoj socijalne kompetencije (Sollars & Mifsud, 2016; Turunen, 2014, prema Rajiah, Naidoo, Tirvassen & Tyagi, 2021), kontinuitet učenja dece, razvoj osećaja sigurnosti i pripadnosti, jačanje entuzijazma za učenje, razvoj socijalnih i emocionalnih veština dece i njihovog opšteg blagostanja (Boylan, Barblett, Lavina & Ruscoe, 2024), kao i povećanje detetovog uživanja u školskom životu kroz igru, obrazovanje i društvene interakcije sa vršnjacima i odraslima (Janus, 2011).

Niz je razlika s kojima se deca susreću kada započinju školovanje. Konkretno, u odnosu na prethodnu vršnjačku grupu, u školskoj se pojavljuje različit socijalni kontekst, dolazi do upoznavanja dece sa ljudima iz šire zajednice i javlja se potreba za sticanjem novih prijatelja (Margetts, 1999), te su prisutna različita očekivanja u pogledu rutina i interakcija, kao i od strane učitelja i škole (Freeman & Powers-Costello, 2011). Ipak, potrebno je uzeti u obzir da deca u školu donose svoje viđenje sebe, porodice i zajednice i iskustva koja poseduju (Boylan et al., 2024). Radi se o određenom kapacitetu deteta (Funds of Knowledge)¹⁰ koji uključuje „znanja, veštine i iskustva stečena kroz istorijske i kulturne interakcije pojedinca u njihovoj zajednici i porodičnom životu i kulturi kroz svakodnevni život” (Barblett, Boylan & Ruscoe, 2023:5). S druge strane, za razumevanje, pozicioniranje i izražavanje sebe, odnosno konstruisanje identiteta deteta (Funds of Identity) centralno mesto zauzimaju resursi koje dete poseduje. Dete će razviti osećaj kompetentnosti i pripadnosti u novom okruženju kada je u prilici da deli znanja, veštine i priče sa drugom decom (Barblett et al., 2023; Boylan et al., 2024). U kontekstu tranzicije, nastavnici koji prihvataju detetove kapacitete ujedno i razumeju da su oni temelj za formiranje identiteta o tome kako deca sebe vide kao učenike u novoj sredini (Barblett et al., 2023).

U skladu sa navedenim, otvara se pitanje značaja osiguravanja kontinuiteta iskustava tokom detetove tranzicije u školu. Dalje, sagledavanje delovanja predškolske ustanove i škole pruža uvid u određene konceptijske, organizacione i pedagoške razlike koje mogu dovesti do diskontinuiteta. Analiza primera razvijene tranzicione prakse osvetljava pitanja značaja i uticaja socijalnog i fizičkog okruženja tokom tranzicionog perioda, odnosno zalaganja stručnjaka iz predškolske i školske sredine da kroz različite načine povezivanja podrže detetov doprinos i olakšaju njegov prelaz u novo okruženje.

Gradenje odnosa među okruženjima: ka kontinutitetu tokom tranzicionog procesa

Prelazak iz vrtića u školu kao jedan od prelazaka u nova okruženja, predstavlja osetljiv period tranzicije u kojima se kontinuitet prepoznaje kao veoma značajan. Kada se govori o kontinuitetu, nije reč o identičnosti, nego o usklađenosti odnosa u različitim okruženjima i aktivnostima. Dakle, kontinuitet ne znači jednake vrste iskustava u različitim okruženjima i sa različitim osobama. Naprotiv, pod kontinuitetom se podrazumeva neprotivrečnost i povezivanje različitih vrsta iskustava, kao i povezanost sa detetovim životnim kontekstom i prethodnim iskustvima (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2019).

Relevantna literatura (OECD, 2017; Zgonec et al., 2022) beleži tri vrste kontinuiteta o kojima treba voditi računa pri planiranju tranzicionog procesa:

¹⁰ Prvobitno se radilo o antropološkom konceptu, a kasnije su naučnici radili na proširenju ovog koncepta na mnoge načine. Sa praktičnog aspekta, fondovi znanja mogu se opisati kao akademsko i lično znanje, akumulirana životna iskustva, veštine i znanja koja se koriste za funkcionisanje u svakodnevnom društvenom kontekstu, pogledi na svet strukturirani pod uticajem širih istorijskih i političkih snaga (https://ospi.k12.wa.us/sites/default/files/2023-10/funds_of_knowledge_toolkit.pdf)

- *Razvojni kontinuitet* tiče se progresivnog razvoja novih veština nadogradnjom onih veština koje su se razvile tokom prethodnog iskustva učenja. Znanja i veštine koje je dete steklo u nekoj situaciji postaju instrument razumevanja i efikasnog postupanja u novim situacijama, objasnio je Dewey. Razvojni kontinuitet podrazumeva uključenost i saradnju različitih aktera kako bi podržali dete – uključenost deteta, saradnja vrtića i škole sa roditeljima tokom tranzicionog procesa, saradnju vrtića i škole u cilju razmene informacija o detetu, saradnju sa drugim službama (npr. ustanove zdravstvene zaštite);
- *Pedagoški kontinuitet* fokusira se na pedagoške aspekte čiji se uticaj može odraziti na detetovu tranziciju iz predškolske u školsku sredinu. Radi se o kurikulumima, pedagoškim pristupima, standardima učenja i razvojnim ciljevima, strukturalnim aspektima koji determinišu dečja iskustva na dnevnom nivou kako u predškolskoj ustanovi, tako i u školi. Stoga, pedagoški kontinuitet podrazumeva ujednačenu pedagošku praksu ili pristupe u radu kako vaspitača, tako i učitelja. Navedeno se odnosi na to kako vaspitači i učitelji stupaju u interakciju sa decom, kako je podstiču među decom, kako kreiraju podsticajno fizičko i psihičko okruženje za učenje, strategije podučavanja koje primenjuju, na koji način obezbeđuju socijalnu uključenost u vaspitnoj grupi/razredu, itd. Jasno je da se radi o deci različitog uzrasta i da pedagoški pristupi u radu praktičara neće biti istovetni, ali se očekuje da budu što ujednačeniji. Inicijativa treba da krene od vrtića, a ne od škole.
- *Profesionalni kontinuitet* odnosi se pružanje podrške detetu tokom tranzicije u osnovno obrazovanje od strane praktičara iz vrtića i škole. Ova vrsta kontinuiteta iziskuje sledeće: profesionalci i ostali zaposleni pre početka rada prolaze adekvatno obrazovanje i tokom rada omogućene su im adekvatne prilike za profesionalni razvoj – usklađivanje nivoa i sadržaja obrazovanja pre početka rada, prilike za zajednički profesionalni razvoj vaspitača i učitelja, građenje međuinstitucionalne zajednice učenja između vaspitača, učitelja i pedagoga; podrška u pogledu organizacionih i proceduralnih uslova okruženja u kojem su vaspitači i učitelji zaposleni – radni uslovi, plate, doprinosi, beneficije, zakonske odredbe za razmenu informacija, vreme i fizički uslovi za saradnju, itd. Profesionalni kontinuitet posmatra se kao preduslov za obezbeđivanje kontinuiteta pedagoških i razvojnih praksi.

Jasno je da je olakšavanje detetovog prelaska iz jednog razvojnog okruženja u drugo moguće kroz zajedničko delovanje svih okruženja (Krstić i Zuković, 2017), odnosno pojačano koordinisanje i aktiviranje porodice, predškolske ustanove i škole (Zuković i Milošević, 2019). Neki autori (Dockett & Perry, 2014) ukazuju da je ključni faktor u promovisanju kontinuiteta i razvoju osećaja pripadnosti za sve aktere, građenje odnosa između profesionalaca koji su deo tranzicionog procesa. Saradnja stručnjaka tokom tranzicije pruža prilike za oblikovanje partnerstva i kreiranje potencijalnih mesta okupljanja što omogućava da zajednički promišljaju, analiziraju, iznose kritike, ali i razvijaju zajednička shvatanja i razmenjuju sopstvenu stručnost. Potencijal za mnoge perspektive i interakcije vredan je pažnje gde god tranzicija stvara mesto susreta. Otuda, obezbeđivanje permanentne komunikacije, informisanje o dosadašnjem iskustvu deteta i programima rada, ne samo da vodi ka osiguravanju kontinuiteta, postizanju postepene promene i razvoju uspešnih prelaza, već dolazi do građenja partnerskih odnosa među stručnjacima u predškolskoj i školskoj sredini i njihovog osnaživanja u pogledu znanja i stručnosti (Margetts, 2003; Petriwskyj & Grieshaber, 2011).

Različita polja delovanja predškolske ustanove i škole kao izazov tokom tranzicije u školu

Analizirajući funkcionisanje vrtića i škole u kontekstu detetove tranzicije, brojni autori (Balduzzi et al., 2019; Einarsdóttir, 2002; Nicholson & Hendry, 2022; Visković, 2018) prave distinkciju između ovih okruženja. Praksa zastupljena u predškolskoj ustanovi temelji se na holističkom pristupu razvoju deteta i pristupu usmerenom na dete. Kako su u središtu pažnje, igra, istraživanje i interakcija, u vrtiću preovlađuju i takve metode. Polaznu tačku u pedagoškom planiranju praktičara predstavlja posmatranje dečjih iskustava i odnosa, te su socijalna interakcija, stvaranje sigurne privrženosti i potpora međuljudskim odnosima ono na šta je vaspitno-obrazovni proces orijentisan. S druge strane, praksa zastupljena u školi zasnovana je na pristupu vođenom nastavnim planom i programom, odnosno pristupu koji dete prepoznaje kao reproduktora kulture i znanja. Škola nastoji da stavi akcenat na podučavanje specifičnih znanja i akademskih veština i postignuća. U obrazovnom planiranju, učitelj polazi od unapred određenih ciljeva učenja i ishoda koje sva deca treba da ostvare u datom vremenskom okviru.

Navedeno upućuje da se u mnogim zemljama (Einarsdóttir, 2002; Peters, 2000) određeni stepen diskontinuiteta ili nedostatak kontinuiteta između predškolske ustanove i škole vezuje za različite ideje, istorije, tradicije, filozofije i pedagoške pristupe u ova dva okruženja. Naime, predškolski i školski sistemi iako orijentisani ka obrazovanju, pozicionirani su kao dva različita sistema aktivnosti koji se razlikuju u pristupima, rezultatima, prioritetima i praksama (Nicholson & Hendry, 2022; Visković, 2018). U literaturi (Balduzzi et al., 2019) se navode institucionalne barijere poput obuke praktičara i uslova rada čime se narušava mogućnost sistematske razmene između stručnjaka iz predškolske ustanove i škole. Naime, ograničeno znanje o praksama rasprostranjenim u jednom ili drugom obrazovnom okruženju, govori o nepotpunom uvidu učitelja u prethodno stečene kompetencije dece u vrtiću, odnosno ograničenom znanju vaspitača o očekivanjima koja učitelji imaju prilikom polaska dece u školu. U prilog navedenom, govore nalazi nastali kao rezultat istraživačkog projekta "Građenje mostova" (Building Bridges) u Irskoj koji pokazuju da su pristupi učenju u predškolskom i školskom okruženju neusaglašeni i da nedostaje komunikacija među njima. Predstavnici oba obrazovna okruženja imaju ograničen uvid i razumevanje onoga šta druga strana radi. Ipak, saglasni su kada su u pitanju veštine koje će deci obezbediti uspeh u novom okruženju - samostalno snalaženje u učionici, socijalne veštine, sposobnost koncentracije i slušanja u kratkom vremenskom roku (O'Kane, 2013).

Povezivanje stručnjaka iz predškolske ustanove i škole: primeri razvijene tranzicione prakse

Tokom tranzicije iz ustanova predškolskog vaspitanja i obrazovanja deca mogu imati različite doživljaje i iskustva oblikovana promenama u pogledu okruženja, resursa, plana i programa, kulture ustanove, pedagoškog pristupa i stila razredne nastave. Ono što bi doprinelo osećaju kontinuiteta jeste pružanje različite vrste podrške deci tokom ovladavanja novinama kroz različite programe - *programe za decu i roditelje na prelazu u školu, programe učenja namenjene deci*, kao i *programe podsticanja kontinuiteta obrazovnog konteksta* zasnovane na saradnji osoblja iz ustanova predškolskog i osnovnoškolskog nivoa (Klemenović, 2014). Tako, u cilju obezbeđivanja većeg kontinuiteta iskustava tokom detetove tranzicije u školu, neki autori (Raban and Ure 2000, prema: Petriwskyj & Grieshaber, 2011) kao jedan od načina, navode smanjenje filozofskih protivrečnosti među okruženjima. U literaturi (Dockett & Einarsdóttir, 2017) se navodi da rad na razvijanju zajedničkog razumevanja i pristupa od strane onih koji su uključeni u različita okruženja vodi postizanju filozofskog kontinuiteta. Interakcije

koje uključuju dijalog omogućavaju kreiranje konteksta za razvoj kritičke refleksivne prakse što doprinosi stvaranju zajedničke osnove među stručnjacima u različitim okruženjima. Kao temelj zajedničke osnove, navode se slične vizije dece i školskih praksi koje dete sagledavaju kao konstruktora znanja, identiteta i kulture.

Saradnju među okruženjima i sa drugim učesnicima koji su deo tranzicionog procesa moguće je podstaći kroz razmenu informacija o razvojnom napretku deteta. Ipak, ne dešava se uvek da informacije stignu u osnovnu školu. U tom slučaju, vidljiva su nastojanja učitelja da na početku školske godine krenu od nule pri čemu razvojni kontinuitet može biti otežan (OECD, 2017). Prevazilaženje navedenog, odnosno olakšavanje prelaza deteta iz predškolskog u školsko okruženje moguće je kroz osmišljavanje tranzicionih programa vezanih za tzv. tranzicionu tematiku koja u prvi plan stavlja preispitivanje školskih obeležja i različitih oblika rada što podrazumeva prilagođavanje škole deci (Zuković i Krstić, 2020). To znači da savremena škola dete koje kreće u prvi razred, prepoznaje kao kompetentno i sposobno sa mnoštvom različitih iskustava na koja se nova mogu nadograđivati. Stoga se ističe važnost osluškivanja dece i viđenje deteta kao partnera u onim aspektima vaspitno-obrazovnog procesa u kojima ono može i mora participirati (Somolanji Tokić i Kretić Majer, 2015). S tim u vezi, autorke Visković i Višnjić-Jevtić (2020:264) ukazuju na nove tranzicione postupke koje zagovara savremena pedagoška praksa: igru kao istraživačko i iskustveno učenje koje je u skladu sa interesovanjima dece, obučavanje dece ka novim strategijama učenja (upravljanje vremenom, izbor sadržaja i izvora i metode učenja), uključivanje dece i roditelja kao podjednako aktivnih učesnika i međusobno umrežavanje svih učesnika procesa tranzicije.

Upravo se u dokumentima usmerenim na reformske promene na ranom uzrastu, sugeriše mogućnost stvaranja zajedničkog obrazovnog iskustva i usklađivanja pedagoških strategija ukoliko stručnjaci udruženo deluju i uspostave međusektorsku komunikaciju tokom ovog perioda (O’Kane, 2016). Tako su npr. u Australiji, obrazovne reforme išle u smeru formiranja vladinog odeljenja čime je došlo do povezivanja usluga i aktivnosti predškolskog i školskog okruženja tokom tranzicije dece u školu (Petriwskyi, 2013, prema: O’Kane, 2016).

Analiza iskustava iz različitih zemalja (O’Kane, 2016) pokazala je da dobra tranziciona praksa, koja podrazumeva udruživanje stručnjaka iz predškolske ustanove i škole, donosi brojne benefite:

- Uspesnije snalaženje u novom obrazovnom okruženju, razvoj socijalnih kompetencija i manje problematično ponašanje kod dece zabeleženo je u SAD-u, zahvaljujući ostvarivanju poželjnog nivoa komunikacije između vaspitača i učitelja;

- Razmena informacija i organizovanje poseta među stručnjacima iz predškolskog i školskog okruženja radi produbljenog razmatranja praksi u Irskoj dovela je do uspešnog suočavanja dece sa izazovima u školskom okruženju, kao i razvoja samopouzdanja kod dece na akademskom i socijalnom planu;

- Najdelotvorniji prediktori efikasne tranzicije deteta u školu, u Finskoj se navode osiguravanje kontinuiteta predškolskog i školskog kurikulumu, kao i transfer pisane dokumentacije iz jednog u drugo okruženje.

Polazeći od zabeleženih benefita, postoji tendencija za sveobuhvatnim sagledavanjem potencijalnih načina povezivanja stručnjaka iz predškolske ustanove i škole. Oslanjajući se na primere iz prakse moguće je uočiti razvijanje različitih tranzicionih alata (Johannesson, 2012; Klemenović, 2014; O’Kane & Murphy, 2016; Peters, Hartley, Rogers, Smith & Carr, 2009) i tranzicionih aktivnosti (Broström, 2003; Krstić i Zuković, 2017; Marcinekova, Borbélyová & Tirpáková, 2020; O’Kane & Hayes, 2013) kojima se ostvaruje distribucija informacija među profesionalcima iz predškolskog i školskog okruženja, kao i građenje zajedničkih značenja i učešće dece tokom tranzicionog perioda.

Različiti tranzicioni alati u funkciji povezivanja stručnjaka u vaspitno-obrazovnom sistemu

Primer iz opštine Gladsaxe u Danskoj pokazuje da se tranzicija iz vrtića u školu odvija prema načelima „pedagoškog kontinuiteta“ a kroz okvir donet od strane lokalnih vlasti koji, između ostalog, uključuje tzv. *‘To sam ja’ kovčežić*. Radi se o ličnoj uspomeni svakog deteta na vrtić, a uključuje crtež detetove porodice, pregled detetovih kompetencija, razvojne mere deteta, kao i crtež koji upućuje na očekivanja koje dete ima od škole. Prilikom organizacije aktivnosti, vodi se računa o kompetencijama i jakim stranama deteta iz kovčežića jer se tako deca upoznaju sa različitostima, ali i uviđaju da svako od njih doprinosi zajednici (Johanneson, 2012).

Neki autori (Hartley et al. 2009, prema Klemenović, 2014) kao primer visokokvalitetnih informacija u vezi sa dečijim iskustvima navode *virtuelnu torbu i portfolio deteta*. Vredan pomena je primer iz prakse istraživača sa Novog Zelanda (Peters et al., 2009) koji su istraživali upotrebu portfolija u funkciji povezivanja deteta sa drugom decom, odraslima i nastavnicima u novom okruženju, otvaranja svog kovčega iskustva i prisećanja na ono što je dete proživelo, te ponovnog proučavanja i identifikovanja svojih kulturnih i jezičkih resursa. Naime, tokom posete školi, jedan dečak doneo je svoj portfolio koji je učiteljici omogućio da celovitije sagleda njegove mogućnosti i iskustva, te na toj osnovi gradi nastavni proces. Učiteljica je podstakla i drugu decu da se pomoću portfolija predstave, dele uspomene, upoznaju tuđa interesovanja i tome slično. Ova tranziciona rutina pomogla je deci da osete da pripadaju školskoj zajednici. Za razliku od standardizovanih oblika praćenja deteta koja podrazumevaju „testiranje“ dece, npr. njihove spremnosti za školu, ovaj oblik dokumentovanja jedinstven je za svako dete (Slunjski, 2021) s obzirom da su u prvom planu detetovo autentično pozitivno iskustvo, kao i glas deteta (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022) detetove mogućnosti i različitost na osnovu čega se ono pozicionira kao jedinstven i kompetentni učesnik u programu (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017). Osim što je vrednovan u vrtiću, portfolio je označavao i sredstvo pripadnosti i osnaživanja i ranac koji je nastavniku omogućio da pristupi dečjim fondovima znanja (Peters et al., 2009). Pored svega navedenog, tokom posete, deca su bila deo različitih situacija koje je učiteljica evidentirala i fotografisala i tako pravila priče o učenju koje su roditelji i deca smeštali u portfolio. Ujedno su priče „putovale“ od vrtića do škole – razmena i sticanje uvida u dešavanja u oba okruženja među decom i među stručnjacima. Kao takve, priče za učenje koje stručnjaci dele jedni sa drugima, „otvaraju srca i oživljavaju svakodnevnicu, one stvaraju ‘kulturu mogućnosti’“ (Stojanović, 2013:105).

U Irskoj (O’Kane & Murphy, 2016) izdvaja se niz resursa koji govore o podržavanju komunikacije među stručnjacima iz predškolskog i školskog okruženja: radna sveska „*Sve o meni*“ pruža uvid učitelju u osnovne informacije o deci i njihovim porodicama, ali i sposobnostima, potrebama i različitim aspektima razvoja deteta, roditeljima ostaje kao knjiga sećanja, vaspitači prolaze obuku o značaju tranzicije i popunjavanju radne sveske; šablon „*Tranzicioni cvet*“ popunjavaju vaspitači za pojedinačno dete i šalju ga roditeljima i učiteljima kako bi na zajedničkim sastancima razgovarali o deci i tako podržali tranzicioni proces; šablon „*Malim koracima do velike škole – dokument za transfer iz predškolskog u školu*“ pruža mogućnost učitelju da se upozna sa različitim detetovim veštinama (jezičke, socijalne, veštine samopomoći i samostalnosti, pre-akademske veštine) uz roditeljsku saglasnost, a zaposleni prethodno prolaze obuke o njihovoj upotrebi; izveštaj „*Kretanje na tranziciju*“ uključuje zapažanja vaspitača o detetovim snagama, stavovima, veštinama, znanjima i mogućnostima učenja tokom svakodnevnih aktivnosti, glas deteta o onome što ga naročito ispunjava tokom boravka u vrtiću, uopštena pitanja roditelja, dečji crtež i kao takav omogućava prenos informacija iz predškolske ustanove u školu.

Različite tranzicione aktivnosti u funkciji povezivanja stručnjaka u vaspitno-obrazovnom sistemu

Autorka Klemenović (2014:40) ističe da je “u saradnji sa osobljem iz predškolskih ustanova i drugih centara za igru, učenje i brigu o deci, važno razraditi praksu koja doprinosi kontinuitetu sadržaja i postupaka kroz zajednički planirane aktivnosti i projekte kontinuirano tokom dužeg vremenskog perioda”. Pozitivan stav prema tranzicionim aktivnostima prikazuje istraživanje realizovano u Danskoj (Broström, 2003) gde su profesionalci uključeni u tranzicioni proces, kao značajnije tranzicione aktivnosti, naveli upravo sastanke, međusobne posete i neke zajedničke aktivnosti.

Jedan od pozitivnih primera povezivanja praktičara iz predškolske i školske ustanove sreće se u Irskoj. Naime, stručnjaci su kreirali relevantni zajednički oblik komunikacije i koordinacije tokom detetove tranzicije iz predškolske ustanove u školu, odnosno alat tzv. “*Dečji snimak*” (O’Kane, 2013, prema Krstić i Zuković, 2017; O’Kane & Hayes, 2013) koji je služio za prenos informacija o deci sa jednog obrazovnog nivoa na drugi i ujedno pružio uvid u sve ono što je dete iskusilo u predškolskoj ustanovi. Stvaranje ovog alata podrazumevalo je sastanke stručnjaka iz oba sektora na kojim su raspravljali o nizu veština koje podrazumevaju detetovu spremnost za školu, navođenje definicije svake veštine i praktičnih primera koji ilustruju određenu veštinu kroz popunjavanje obrasca, analizu popunjenog obrasca kako bi zajednički ujednačili definiciju seta veština koje deca treba da poseduju. U implementaciji alata učestvovali su roditelji i vaspitači, te su roditelji popunjavali pismo saglasnosti za razmenu informacija o detetu sa osnovnom školom. Zahvaljujući projektu deca i roditelji su podržani tokom tranzicije u novo okruženje. Kao benefite, vaspitači su istakli priliku da sa učiteljima razmene informacije o deci što su i učitelji potvrdili i objasnili da se dobit od saradnje ogleda u blagovremenoj pripremi i planiranju nastavnog procesa. Dodatno, kao važan deo procesa distribucije informacija, stručnjaci su naveli susret na sastanku koji je doprineo sagledavanju različitih perspektiva i povezao predškolske ustanovu i školu. Tako su se druga ugrožena područja u Dublinu i oblasti na nacionalnom nivou ugledala na ovaj primer dobre prakse (O’Kane & Hayes, 2013).

Primeri ostvarivanja neposredne komunikacije između vaspitača i učitelja vidljivi su u preko trideset zemalja centralne i istočne Evrope i zemljama Komonvelta. Naponi su bili usmereni ka građenju preklapajućih odnosa između dva različita obrazovna nivoa, te je kreiran program tranzicije u osnovnu školu “*Korak po korak*” koji je, između ostalog, obezbedio susrete predškolaca i učenika prvog razreda, kao i vaspitača i roditelja sa učiteljima. Konkretno, kada su u pitanju stručnjaci, fokus je bio na zajedničkom profesionalnom usavršavanju vaspitača i učitelja zasnovanom na istom pedagoškom okviru i modulima u pogledu individualizacije, sredine za učenje, učešća porodice, strategija poučavanja za smisleno učenje, planiranje i procenu, stručnog usavršavanja i socijalne inkluzije (prema Krstić i Zuković, 2017).

Iz navedenog proističe da je saradnja unutar jednog i između vaspitno-obrazovnih nivoa neophodna, te je potrebno da se kao takva, osim efikasne komunikacije i kooperacije između stručnjaka, zasniva kako na obezbeđivanju kontinuiteta dečjih iskustava učenja, tako i na redefinisanoj slici o detetu kao pasivnom akteru tranzicije u implicitnim pedagogijama vaspitača i učitelja (Somolanji i Kretić Majer, 2015). Učešće dece u tranzicionim programima pruža mogućnost deci da razgovaraju o budućem okruženju i da stvore realnu sliku o iskustvima i očekivanjima vezanim za školu što doprinosi razvijanju pozitivnog stava kod dece prema polasku u školu (*Transition: A Positive Start to School...*, 2009). Dakle, ključni doprinos sticanju znanja o svojim iskustvima u tranziciji daju deca, te ono što može povećati njihovo aktivno učešće u izgradnji kontinuiteta i sagledavanju njihove perspektive jesu dečji crteži i fotografije nastale od strane dece, ali i granični predmeti (boundary objects) poput slikovnice

oko koje se mogu voditi diskusije sa decom tokom tranzicije iz jednog obrazovnog okruženja u drugo (Hogsnes, 2015).

Primer programa “S osmehom u školu” iz Slovačke govori o mogućnostima postepenog navikavanja dece na novu vremensku strukturu, nove aktivnosti vezane za formiranje navika u učenju i novu prirodu odnosa učitelj-učenik kroz optimalizovanje pedagoških i organizacionih uslova u školi tokom prvih meseci pohađanja prvog razreda. Prvi modul “Uvođenje učenika prvog razreda u školski život” ticao se prilagođavanja prostora učionice – postojanje kutka za opuštanje i dovoljno prostora za fizičko zagrevanje, kao i prilike za izvođenje frontalnog i grupnog oblika rada i rada u paru. Postepeni prelazak sa igranja na učenje, kao i motivacija dece za školovanje i učenje podržana je izborom različitih metoda i organizacionih oblika poput pokretnih igara, učenja kroz istraživanje i otkrivanje, primene bajki i dramskih igara. Jutarnje sesije uključile su razgovore o trenutnim osećanjima dece na nivou celog odeljenja, a razni rituali i signali koje je učitelj uveo podržali su decu u postepenom usvajanju novih pravila i snalaženju u različitim školskim situacijama. Drugi modul “Već školarac” bio je usmeren na razvoj socijalne kompetencije i veštine samoreglacije kroz aktivnosti i iskustveno učenje (Marcinekóvá, Borbélyová & Tírpáková, 2020).

Zaključak

Rođenjem deteta započinje njegova priprema za školsko učenje jer se radi o dugoročnom procesu koji iziskuje celovit razvoj svih detetovih kapaciteta nastalih kao rezultat kontinuiranih iskustava. Dalje, iskustva podstiču samoregulaciju, inicijativu i sinhronizovanu interakciju u situacijama u kojima deca učestvuju sa drugom decom i odraslima. Programska koncepcija na kojoj se zasniva predškolsko vaspitanje i obrazovanje, kao prvi nivo u sistemu obrazovanja, treba da oslikava savremena saznanja iz teorije i prakse o tome kako dete uči. Takođe, koncepcija treba da podrži razvoj svih kapaciteta deteta, odnosno dispozicija za učenje što govori o pripremi deteta za celoživotno učenje, a ne pripremi za postojeći školski program. Upravo aktuelna koncepcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja u našoj zemlji, pripremu za školu prepoznaje kao proces koji se odvija se tokom svih godina provedenih u vrtiću. Vaspitač stvara različite prilike za povezivanje dece iz vaspitne grupe sa decom i nastavnicima iz osnovne škole - u okviru istraživanja u temi/projektu, u zajedničkoj igri i zajedničkom učešću u životno-praktičnim i autentičnim situacijama u vrtiću i školi. Pritom vaspitač polazi od individualnih i socijalnih specifičnosti svakog deteta u grupi i ostavlja mu prostora da se u različitim situacijama delanja izrazi na sebi svojstven način i da u zajedničkom istraživanju sa decom školskog uzrasta dá i prepozna svoj doprinos (Pavlović Brenselović i sar., 2022). U tom smislu, deca se posmatraju kao agenti čije se delovanje odražava na praksu u okruženju kojem pripadaju (Hogsnes, 2015). Stoga se svakom detetu mora obezbediti da sopstvenu istoriju i kulturu vrtića i porodice koristi u novom obrazovnom okruženju-školi. Dakle, moraju se stvoriti prilike da se dete oseća uvaženo i uvereno da će sve ono što donosi iz vrtića doprineti osećaju zajedništva na čemu se funkcionisanje škole mora zasnivati (Johanneson, 2012). To ujedno podrazumeva i napore škole i učitelja da pripreme okruženje koje emituje dobrodošlicu deci (Hogsnes, 2015), te pruže podršku tako što će praksu prilagoditi deci (Klemenović, 2014).

U vezi sa navedenim, neki autori (Woodhead & Moss, 2007) ističu neophodnost zajedničkog rada institucija predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja usmerenog na građenje novog i zajedničkog pogleda na dete, učenje i znanje i viđenje deteta kao konstruktora kulture i znanja u interakciji sa sredinom. Ovakav odnos ne znači preuzimanje jedne ili druge kulture, već sastajanje u cilju stvaranja prakse zajedničke kulture. Stavljanje sopstvene stručnosti u kolektivnu upotrebu i priznavanje tuđe, neki autori (prema Rantavuori, Kupila & Karila, 2017) podvode pod sintagmu relacioni rad, tzv. *relacionu ekspertizu* i govore o njenom značaju u cilju obezbeđivanja efikasnog prelaska iz dece iz predškolske ustanove u školu.

Dakle, relaciona ekspertiza odnosi se na sposobnost stručnjaka da razgovaraju, da uoče ono što drugi stručnjaci smatraju značajnim, prošire svoja tumačenja zajedničkog predmeta aktivnosti, te donesu zajedničke odluke o različitim vrstama pitanja koja proističu iz predmeta aktivnosti. Za to je potrebno zajedničko vreme na međuprofesionalnim sastancima, kao i sposobnost razumevanja i osetljivosti na vrednosti druge strane prilikom diskusije o različitim tumačenjima zajedničkog predmeta aktivnosti, u ovom slučaju detetove tranzicije u školu. Tako se tokom ovog procesa, kao rezultat udruživanja stručnjaka iz različitih institucija sa različitim obrazovnim iskustvom kreira “novi oblik profesionalizma”.

ENSURING CONTINUITY DURING THE CHILD'S TRANSITION TO SCHOOL TROUGH CONNECTING EXPERTS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract

The relevant literature shows that a child's successful transition from preschool to school has several significant implications for their functioning, learning, and progress in the new educational environment. Therefore, the paper addresses the challenge of bridging different environments and emphasizes the significance of maintaining developmental, pedagogical, and professional coherence throughout the transition process. Special attention is paid to the relationship between the preschool institution and the school during transition. As a starting point, the paper examines the differences in ideas, historical backgrounds, traditions, educational philosophies, and pedagogical approaches between the mentioned educational environments, highlighting how such disparities may result in discontinuity within the transition process. Furthermore, the related experiences from different countries are cited, demonstrating that the establishment of communication and the association of experts from two educational levels during the transition period brings multiple benefits. Examples from practice indicate the potential for collaborative meaning-making among professionals, provided that appropriate transition tools are developed and diverse transition activities are implemented with the child's perspective in mind.

Keywords: transition to school, continuity, experts in the education system, transitional practices.

Literatura

- Ahtola, A., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011/2012). Successful Handling of Entrance to Formal Schooling: Transition Practices as a Local Innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol. 5, 3-21.
- 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*. Ljubljana: ERI.
- Barblett, L., Boylan, F., & Ruscoe A. (2023). *Transforming transitions to school: Using funds of knowledge and identity*. Early Childhood Research Group. Edith Cowan University. <https://doi.org/10.25958/n8qh-em74>
- Boylan, F., Barblett, L., Lavina, L., & Ruscoe, A. (2024). Transforming Transitions to Primary School: using Children's Funds of Knowledge and Identity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(4), 704-718. DOI:10.1080/1350293X.2023.2291354
- Broström, S. (2003). Communication and Continuity in the Transition from Kindergarten to School. In H. Fabian, & A.-W. Dunlop (Ed.), *Transitions in the Early Years: Debating*

- Continuity and Progression for Young Children in Early Education* (pp. 52-63). London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Hogsnes, D. H. (2015). Children's Experiences of Continuity in the Transition from Kindergarten to School: The Potential of Reliance on Picture Books as Boundary. *International Journal of Transitions in Childhood*, 8, 3-13.
- Dockett, S. & Einarsdóttir, J. (2017). Continuity and Change as Children Start School. In N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (Ed.), *Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean Research, International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 16 (133-150). Switzerland: Springer. DOI 10.1007/978-3-319-43118-5
- Dockett, S. & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A Resource to Support Effective Transition to School and School Age Care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.
- Dockett, S., Petriwskyj, A., & Perry, B. (2014). Theorising Transition: Shifts and Tensions. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Ed.), *Transitions to School – International Research, Policy and Practice, International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 9 (pp. 1-18). Dordrecht: Springer. DOI 10.1007/978-94-007-7350-9_1
- Einarsdóttir, J. (2002). Children's Accounts of the Transition from Preschool to Elementary School. *Barn - forskning om barn og barndom i Norden*, 20(4), 49-72. DOI: <https://doi.org/10.5324/barn.v20i4.4614>
- Freeman, N. K. & Powers-Costello, B. (2011). Should the Spotlight Be on Children or on Schools? In D. M. Laverick & M. R. Jalongo (Ed.), *Transitions to Early Care and Education: International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children - Educating the Young Child, Vol. 4: Advances in Theory and Research, Implications for Practice* (pp. 137-148). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. DOI:10.1007/978-94-007-0573-9_15
- González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2021). Comparative analysis of the transition from early childhood education to primary education: factors affecting continuity between stages. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 441-454. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.441>
- Janus, M. (2011). Transition to School. In D. M. Laverick & M. R. Jalongo (Ed.), *Transitions to Early Care and Education: International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children - Educating the Young Child, Vol. 4: Advances in Theory and Research, Implications for Practice* (pp. 177-187). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. DOI:10.1007/978-94-007-0573-9_15
- Johanneson, H. (2012). Pedagoški kontinuitet-prijelaz iz vrtića u školu. *Djeca u Europi*, 4(7), 13-14. <https://hrcak.srce.hr/123564>
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2022). *Priručnik za dokumentovanje: pedagoška dokumentacija i dokumentovanje u Osnovama programa PVO „Godine uzleta”*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Krstić, K. i Zuković, S. (2017). Tranzicija u školu: značaj partnerstva porodice i vaspitno-obrazovnih institucija. *Nastava i vaspitanje*, 66(1), 143-156. DOI:10.5937/nasvas1701143K

- Margetts, K. (1999). *Transition to School: Looking Forward*. Proceedings of the Australian Early Childhood Association Biennial Conference Darwin 14-17 July 1999. Retrieved November 4, 2024 from the World Wide Web <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=10cf98f4133093f47cf47d4841cf94a92d05d46f>
- Margetts, K. (2003). Planning Transition Programmes. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Ed.), *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Young Children in Early Education* (pp. 111-122). London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Marcinekóv, T., Borbélyová, D. & Tirpkov, A. (2020). Optimization of children's transition from preschool and family environment to the first grade of primary school in Slovakia by implementation of an adaptation programme. *Children and Youth Services Review* [online]. 2020, vol. 119 [cit. 2025-03-03]. ISSN 0190-7409.
- Nicholson, P., & Hendry, H. (2022). *A pedagogical meeting place or a problem space? Extending play-based pedagogy in Year One. Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 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 K. Margetts & A. Kienig (Ed.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* (pp. 13-21). Abingdon, USA and Canada: Routledge.
- O'Kane, M. & Hayes, N. (2013). 'The Child Snapshot' - a Tool for the Transfer of Information on Children from Preschool to Primary School. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol. 6, 28-36.
- O'Kane, M. & Murphy, R. (2016). *Transition from Preschool to Primary School: Audit of Transfer Documentation in Ireland*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- O'Kane, M. (2016). *Transition from Preschool to Primary School: Research Report No. 19*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Retrieved November 1, 2024 from the World Wide Web https://www.oecd.org/en/publications/starting-strong-v_9789264276253-en.html
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine Uzleta* (2019). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Privredno društvo Prosvetni pregled d.o.o.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž., Jovanović M. i Sjeničić, G. (2022). *Strategija zajedničkog razvijanja programa u skladu sa specifičnostima pojedinih uzrasta dece: razvijanje realnog programa u skladu sa Osnovama programa PVO „Godine uzleta“*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Peters, S. (2000). *Multiple Perspectives on Continuity in Early Learning and the Transition to School*. Paper presented at "Complexity, Diversity and Multiple Perspectives in Early Childhood" Tenth European Early Childhood Education Research Association Conference, University of London, London, 29 August - 1 September, 2000. Retrieved October 25, 2024 from the World Wide Web <https://eric.ed.gov/?id=ED447916>
- Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J., & Carr, M. (2009). Early Childhood Portfolios as a Tool for Enhancing Learning During the Transition to School. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol. 3, 4-15.
- Petriwskyj, A. & Grieshaber, S. (2011). Critical Perspectives on Transition to School. In D. M. Laverick & M. R. Jalongo (Ed.), *Transitions to Early Care and Education:*

- International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children - Educating the Young Child, Vol. 4: Advances in Theory and Research, Implications for Practice* (pp. 75-86). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Rajiah, S., Naidoo, J., Tirvassen R., & Tyagi, R. (2021). A Qualitative Study on Managing the Transition Practices of Sending and Receiving Teachers in Mauritius. *Journal of Management*, 12(3), 812-822. ISSN Print: 0976-6502 and ISSN Online: 0976-6510 DOI: 10.34218/IJM.12.3.2021.079.
- Rantavuori, L., Kupila, P., & Karila, K. (2017). Relational expertise in preschool–school transition. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 230–248. ISSN 2323-7414; ISSN-L 2323-7414 online
- Slunjski, E. (2021). *Izvan okvira 5 - Pedagoška dokumentacija procesa učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikuluma*. Zagreb: Element.
- Sollars, V. & Mifsud, S. (2016). ...when The Bell Rings, You Can Talk: Experiencing the Preschool to School Transition. *International Journal of Transitions in Childhood*, 9, 3-19.
- Somolanji Tokić, I. i Kretić Majer, J. (2015). Dijete kao aktivni sudionik polaska u osnovnu školu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(1), 103-110.
- Stojanović, A. (2013). *Osnovi pedagogije jaslenog uzrasta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihajlo Pavlov“.
- Transition: A Positive Start to School. A Guide for Families, Early Childhood Services, Outside School Hours Care Services and Schools* (2009). Melbourne: Early Childhood Strategy Division Office of Children and Portfolio Coordination, Department of Education and Early Childhood Development.
- Visković, I. (2018). Transition Processes from Kindergarten to Primary School. *Croatian Journal of Education*, 20(3), 51-75. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3326>
- Visković, I. & Višnjić-Jevtić, A. (2020). *Transition as a shared responsibility*. *International Journal of Early Years Education* 28 (3), 262-276. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048>
- Woodhead, M. and Moss, P. eds. (2007). *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children*. Early Childhood in Focus (2). Milton Keynes: Open University (PDF) *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/42798386_Early_Childhood_and_Primary_Education_Transitions_in_the_Lives_of_Young_Children [accessed Mar 04 2025].
- Zgonec, P., Božovičar, 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*. Ljubljana: Educational Research Institute.
- Zuković, S. i Krstić, K. (2020). Spremnost deteta za školu: značaj spremnosti i interakcije mikrosistemskih razvojnih okruženja. *Teme*, 44(1), 231-249. <https://doi.org/10.22190/TEME180410018Z>
- Zuković, S. i Milošević, T. (2019). Značaj osnaživanja i aktivnog uključivanja porodice tokom tranzicije deteta u školu. *Inovacije u nastavi*, 32(1), 53-63. DOI: [10.5937/inovacije1901053Z](https://doi.org/10.5937/inovacije1901053Z)

RECENZENTI ČASOPISA **PEDAGOŠKA STVARNOST** ZA 2025. GODINU

Doc. dr Nataša Tančić	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Doc. dr Senka Slijepčević	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Prof. dr Slađana Zuković	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Prof. dr Mila Beljanski	Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad, Serbia
Doc. dr Snežana Jokić	Tehnički fakultet "Mihajlo Pupin" u Zrenjaninu, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Technical Faculty "Mihajlo Pupin" in Zrenjanin, University of Novi Sad, Serbia
Doc. dr Sandra Sovilj Nikić	Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad, Serbia
Prof. dr Tamara Pribišev-Beleslin	Filozofski fakultet, Univerzitet u Banja Luci, BH/ Faculty of Philosophy, University of Banja Luka, BH
Prof. dr Ljiljana Jerković	Filozofski fakultet, Univerzitet u Banja Luci, BH/ Faculty of Philosophy, University of Banja Luka, BH
Prof. dr Jasmina Klemenović	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Prof. dr Milena Letić Lungulov	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Doc. dr Jovana Škorić	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Prof. dr Sandra Bjelan	Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu, BH, Faculty of Philosophy, University of Sarajevo, BH
Prof. dr Tatjana Mihajlović	Filozofski fakultet, Univerzitet u Banja Luci, BH/ Faculty of Philosophy, University of Banja Luka, BH
Profesor strukovnih studija dr Otilija Velišek- Braško	Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad, Srbija/ Preschool Teacher Training College, Novi Sad, Serbia

UPUTSTVO AUTORIMA

Časopis *Pedagoška stvarnost* objavljuje teorijske, pregledne, originalne naučne i stručne radove iz svih oblasti pedagogije i srodnih naučnih disciplina. Prilažu se isključivo radovi koji nisu već objavljeni ili ponuđeni za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji.

Časopis *Pedagoška stvarnost* objavljuje radove sa najviše četiri koautora. Ukoliko rad sadrži više od dva koautora, potrebno je u odvojenom dokumentu priložiti pojedinačni doprinos svakog autora. Ukoliko radovi nisu napisani u skladu sa Uputstvom za autore, nakon tehničke provere, radovi se vraćaju autorima na ispravku, pre procesa recenziranja.

Etičke norme objavljivanja

Autori su dužni da se pridržavaju etičkih standarda koji se odnose na naučnoistraživački rad. Softverski će biti provereno prisustvo plagijata u svakom priloženom radu. Po prihvatanju rada za objavljivanje, autori potpisuju *Izjavu autora* kojom potvrđuju da je reč o originalnom radu i da su poštovani svi naučni i izdavački standardi, kao i da sva autorska prava zadržavaju autori.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju isključivo preko platforme časopisa:

<http://pedagoskastvarnost.ff.uns.ac.rs/index.php/ps>. Potrebno je pripremiti odvojene dokumente za predaju:

- 1) Naslovna strana sa afilijacijom autora, adresom autora i elektronskom adresom autora. (u nastavku je pojašnjenje)
- 2) Rad (članak) bez podataka o autorima. Na prvoj stranici rada sastaviti apstrakt sa 5 ključnih reči na srpskom jeziku. (u nastavku je pojašnjenje)
- 3) Potpisanu *Izjavu autora*

Jezik rada

Radovi se prilažu i objavljuju na: srpskom jeziku (koristi se latinično pismo), jezicima koji se koriste u zvaničnoj upotrebi u Vojvodini ili na engleskom jeziku.

Recenziranje i objavljivanje

Priloženi radovi za koje redakcija proceni da ispunjavaju standarde časopisa biće poslani na recenziju. Sve radove recenziraju dva anonimno recenzenta. Nakon recenziranja,

redakcija donosi odluku o objavljivanju, objavljivanju uz korekciju ili odbijanju rada. Nakon toga, autori dobijaju informaciju o odluci redakcije. U zavisnosti od odluke redakcije, radovi mogu biti odmah prihvaćeni, mogu se vratiti na korekciju ili mogu biti odbijeni. U sva tri slučaja autori dobijaju uvid u recenzije svog rada.

Rad može biti prihvaćen uz dve pozitivne recenzije. Ukoliko rad bude procenjen sa jednom pozitivnom i jednom negativnom recenzijom, rad se šalje na recenziju kod trećeg recenzenta. Takođe, u slučaju da jedan od recenzenata nije u mogućnosti u predviđenom roku da završi recenziju, redakcija će kontaktirati novog recenzenta.

Uz dostavljanje korigovanog rada, potrebno je da autor/koautori svoje izmene unesu crvenom bojom u rad i u posebnom dokumentu upoznaju redakciju sa izmenama koje su unete (Prilog: *Odgovor recenzentima*). Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenata nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji.

Formatiranje teksta

Rad mora biti napisan u programu Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), latinicom, sa proredom 1.5, sa marginama 2.54 cm. Tekst treba izravnati sa obe strane ("justify"). Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (do 30.000 znakova sa praznim mestima). Apstrakt i spisak korišćenih referenci ne ulaze u obim rada. Sve stranice rada moraju biti numerisane u donjem delu stranice centrirano.

Pisanje rada

Reference korišćene u radu trebalo bi da budu navedene u skladu sa [sedmim izdanjem Priručnika Američke psihološke asocijacije](#). Radovi koji predstavljaju prikaz obavljenih istraživanja, pored apstrakta, treba da imaju sledeće odeljke: uvod, metod, rezultati istraživanja, diskusija (sa pedagoškim implikacijama), zaključak i spisak literature. Strukturu preglednih radova i radova koji predstavljaju teorijske analize trebalo bi uskladiti sa osnovnom temom rada.

Naslovi odeljaka se pišu podebljanim slovima, velikim početnim slovom, veličina fonta 12, centrirano. Svaki pasus trebalo bi da bude uvučen 1,5cm. Ukoliko se u tekstu odeljka koriste podnaslovi, pišu se podebljanim slovima, poravnati u levo i u „rečeničnoj“ formi. Ukoliko autori koriste i treći nivo podnaslova, trebalo bi da se pišu kurzivom, poravnati u levo i u „rečeničnoj“ formi.

NASLOVNA STRANA

Naslovna strana se šalje odvojeno, kao poseban dokument. Trebalo bi da sadrži sledeće informacije:

- na početnoj strani članka, u levom uglu, navodi se ime autora podebljanim slovima, ispod toga afilijacija (npr. fakultet), zatim univerzitet i država (ako je autor iz inostranstva), a odmah ispod toga ORCID identifikacioni broj. Isti raspored primenjuje se i za sve koautore, čiji se podaci navode jedni ispod drugih. Iza imena autora za korespondenciju dodaje se fusnota sa e-mail adresom. Neophodno je da svi autori navedu svoje ORCID brojeve, koji se kreiraju registracijom na sajtu <https://orcid.org/>.
- nakon toga piše se naziv rada podebljanim velikim slovima, centrirano. Ukoliko je rad nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta ili sadrži rezultate nekog drugog istraživanja, u fusnoti iza naslova rada treba prikazati osnovne informacije o projektu ili istraživanju. Za fusnote se koriste arapski brojevi od 1 pa nadalje.

Apstrakt

Pre osnovnog teksta rada, ispod naslova, sledi apstrakt.

Apstrakt se piše na jeziku osnovnog teksta u jednom paragrafu, veličinom fonta 12, kurzivom. Prvi red je uvučen (1,5cm).

Apstrakt bi trebalo da bude dužine od 150 do 250 reči, strukturisan tako da može da bude prikazan odvojeno od članka. Apstrakt ne bi trebalo da sadrži reference, osim ako je to neophodno. Ispod apstrakta, red razmaka, sledi do 5 ključnih reči sa naslovom *Ključne reči* na jeziku rada (kurzivom, uvučen red 1,5cm).

Ukoliko je rad na srpskom jeziku, potrebno je priložiti apstrakt na engleskom jeziku. Nakon zaključka rada a pre literature potrebno je priložiti naslov (podebljanim velikim slovima), apstrakt (kurzivom) i ključne reči, formatirane na isti način kao na srpskom jeziku.

Ukoliko je rad na engleskom jeziku, potrebno je priložiti prošireni rezime (do 1000 reči) na srpskom jeziku.

Tabele, grafikoni i slike

Tabele i grafikoni treba da budu kreirani u Wordu ili nekom kompatibilnom formatu. Tabele i grafikoni treba da budu konsektivno numerisani i u tekstu se treba

pozvati na svaku tabelu, grafikon ili sliku. Sve skraćenice navedene u tabelama i grafikonima treba da budu objašnjene pomoću legende (napomene) koja se daje ispod tabele ili grafikona.

Tabele

Broj tabele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tabele treba da bude napisan u sledećem redu, kurzivom. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije. Redovi tabele ne treba da budu razdvojeni linijama, ali zaglavlje tabele treba da bude linijom odvojeno od ostalih redova. Iste rezultate ne treba prikazivati i tabelarno i grafički.

Korektan prikaz tabele:

Tabela 1

Korelacije između ispitivanih varijabli

	1	2	3	4
(1) aaa	-	.13	.11	.29**
(2) bbb		-	-.38**	-.34**
(3) ccc			-	.27**
(4) ddd				-

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

Grafikoni i slike

Broj i naziv grafikona se navode ispod grafikona, centrirano. Broj tabele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tabele u istom redu, kurzivom. Ukoliko rad sadrži slike, one treba da budu prikazane rezolucijom od najmanje 300 dpi.

Rezultati statističke obrada

Rezultati statističkih analiza treba da budu dati u sledećem obliku: $t(253) = -14.23, p < .001$. Treba navoditi manji broj konvencionalnih p nivoa (.05, .01, .001). Ukoliko je broj teorijski manji od 1 (na primer, r, α) nula se ne piše ispred tačke. Po pravilu, nazivi statističkih testova i oznaka treba da budu napisani kurzivom.

Fusnote i skraćenice

Fusnote i skraćenice trebalo bi izbegavati. Ukoliko se fusnote koriste, treba da sadrže samo komentar, a ne podatke o korišćenim izvorima.

Literatura

Sve navedene reference u tekstu, moraju biti u spisku literature koja treba da je u skladu sa APA stilom (*APA Publication Manual*). Sve reference na srpskom jeziku u spisku korišćene literature na kraju rada i u zagradama u tekstu navode se latinicom, bez obzira na vrstu pisma na kojem su štampani korišćeni izvori. Prezimana stranih autora u tekstu se navode ili u originalu ili u srpskoj transkripciji – fonetskim pisanjem prezimena. Ukoliko se transkribuje, u zagradi se obavezno navodi prezime autora u originalu, na primer: Fulan (Fullan, 1997). U slučaju korišćenja prevoda stranih referenci, navode se isključivo prevedeni bibliografski elementi, na primer: Žiru (Žiru, 2013).

Korišćeni izvori navode se unutar teksta tako što se elementi (prezime autora, godina izdanja, i broj stranice ukoliko se radi o citatu) navode u zagradama i odvajaju zarezom i dvotačkom. Navođenje više referenci u zagradi treba urediti alfabetski, a ne hronološki, na primer: (Bodroža, 2011; Kostović, 2009; Petrović, 2016).

Ukoliko referenca ima dva autora, oba se navode u tekstu, na primer: (Yada & Savolainen, 2017). Ukoliko je u pitanju referenca na srpskom jeziku, umesto znaka „&“ navodi se „i“.

Ukoliko rad ima 3 do 5 autora, u prvom navodu se pominju prezimena svih, a u kasnijim navodima samo prezime prvog autora i skraćenica „et al.“ za strane reference, odnosno „i sar.“ za domaće.

Ukoliko rad ima 6 i više autora, prilikom prvog navođenja se navodi samo prezime prvog i skraćenica „et al.“ ili „i sar.“.

Ukoliko dva rada iz iste godine imaju istog prvog autora, a ostali su različiti, treba navesti onoliko imena autora koliko je potrebno da bi se referenca mogla jasno razlikovati u tekstu. Na primer, reference (Harris, Jones, & Baba, 2013) i (Harris, Day, Hopkins,

Hadfield, Hargreaves, & Chapman, 2013) imaju istog prvog autora i istu godinu izdanja. U ovom slučaju, u tekstu bi se navodile kao (Harris, Jones, et al., 2010) i (Harris, Day, et al., 2010).

Spisak korišćene literature

Spisak korišćene literature treba da obuhvati isključivo izvore na koje se autor poziva u radu. Piše se pod naslovom Literatura, podebljano i centrirano, nakon apstrakta na engleskom. Spisak literature date na kraju rada nije neophodno numerisati. Font je veličine 12, a oblik navoda "viseći" (Hanging) na 1,5cm, kao u sledećim primerima.

Monografija

Bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdavanja i izdavača, odnosno:

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školi*. Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.

Članak u časopisu

Referenca treba da sadrži prezimena svih autora s inicijalima, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, puno ime časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom), broj i stranice. Naziv časopisa na engleskom jeziku piše se tako da početna slova svih reči, izuzev veznika, budu velika.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Poglavlje u knjizi (tematskom zborniku)

Referenca treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naziv poglavlja, inicijale i prezimena svih urednika, naslov knjige (kurzivom), prvu i poslednju stranicu poglavlja u zagradi, mesto izdanja i izdavača. U domaćim referencama ovog tipa, skraćenica „Eds.“ treba da bude zamenjena sa „Ur.“, a umesto „In“ navodi se „U“.

Leithwood, K., Anderson, S., Mascal, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 13-30). Thousand Oaks, CA: Sage.

Web dokumenta

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), datum preuzimanja i internet adresu, odnosno:

Kenny, D. A. (2011). *Measuring model fit*. Retrieved October 2011 from <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>

Nepublikovani radovi (doktorske disertacije i magistarske teze)

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), naznaku o vrsti rada, mesto i izadavač, odnosno:

Ivanov, L. (2007). *Značenje opće, akademske i socijalne samoeфикаsnosti te socijalne podrške u prilagodbi studiju* (magistarski rad). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.

Zvanična dokumenta

Referenca treba da sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila i broj. Na primer:

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2013, 68/2105, 88/2017.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад
37

ПЕДАГОШКА стварност: часопис за школска и културно-просветна питања / главни и одговорни уредници Бојана Марић и Станислава Марић Јуришин. Год. 1, бр. 1 (1955-).
- Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. - 24 cm

Два пута годишње.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522