

01

PEDAGOŠKA  
STVARNOST

NOVI SAD 2026



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.LXXII	Godišnji broj 1	Str.5-188	2026.

---

**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 Jovana Milutinović, Srbija*  
*prof. dr Milica Andevski, Srbija*  
*prof. dr Mila Beljanski, Srbija*  
*prof. dr Marta Dedaj, Srbija*  
*prof. dr Nina Brkić Jovanović, Srbija*  
*prof. dr Milena Letić Lungulov, Srbija*  
*prof. dr Stefan Ninković, Srbija*  
*prof.dr Borka Malčić, Srbija*  
*doc.dr Bojana Perić Prkosovački, Srbija*  
*prof.dr Olivera Knežević Florić, Srbija*  
*prof.dr Nermin Mulaosmanović, BiH*  
*prof.dr Aleksandra Maksimović, Srbija*  
*prof.dr Marija Cvijetić Vukčević, Srbija*  
*prof.dr Maja Brust Nemet, Hrvatska*

**Glavni urednik**

*doc. dr Bojana Marić*

**Odgovorni urednik**

*prof. dr Stanislava Marić Jurišin*

**Sekretari redakcije**

*prof. dr Borka Malčić*  
*dr Tamara Radovanović*

**Tehnički sekretari redakcije**

*MA Bojana Pilja*  
*MA Katarina Vignjević*  
*MA Katarin Čikoš Subotić*  
*Igor Lekić*

**Lektor za srpski jezik**

*Marina Tucić Živkov, prof.*

**Lektor za engleski jezik**

*MA Anđelka Gemović*

**Za izdavača:** *dr Otilia Velišek-Braško, profesor strukovnih studija*

**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.



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.LXXII	Godišnji broj 1	Str.5-188	2026.

## SADRŽAJ

### ŠKOLSKA PEDAGOGIJA

1. Biljana Milanović-Dobrota, Mirjana Japundža-Milisavljević, Nataša Buha: **ZADOVOLJSTVO ŠKOLOM UČENIKA SA LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU I UČENIKA TIPIČNOG RAZVOJA U SREDNJEM STRUČNOM OBRAZOVANJU**.....5-23

### PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

1. Bojana Perić-Prkosovački, Svetlana Radović, Katarina Subotić, Sanela Slavković: **PREPOZNAVANJE I REGULACIJA EMOCIJA KOD PREDŠKOLSKE DECE: ULOGA VRTIĆA I FOTO-ELICITACIJSKOG INTERVJUA** .....24-43
2. Maša Đurišić, Mila Bunijevac: **ULOGA LOGOPEDA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA: SARADNJA I RANA INTERVENCIJA** .....44-56
3. Violeta Peković, Ružica Glavaški, Valentina Đorić: **PREGLED STAVOVA VASPITAČA O INKLUZIVNOJ PRAKSI**.....57-73

### DIDAKTIKA I METODIKA NASTAVE

1. Andrijana Miletić, Dušan Ristanović: **KOMPARATIVNA ANALIZA PLANOVA I PROGRAMA NASTAVE I UČENJA PRIRODE I DRUŠTVA U REPUBLICI SRBIJI I REPUBLICI HRVATSKOJ** .....74-89
2. Ivko Nikolić, Vladan Pelemiš, Gorana Starijaš: **EGZEMPLARNA NASTAVA U PRIRODI: STAVOVI UČITELJA I SPREMNOST ZA PRIMENU**.....90-109

## **PROFESIONALNA ORIJENTACIJA**

1. Zorica Stanisavljević Petrović, Marija Marković, Iva Manić: **KARIJERNI IZBOR MLADIH: INTERAKCIJA INDIVIDUALNIH KARAKTERISTIKA I SOCIJALNOG KONTEKSTA** .....110-127

## **INKLUZIVNO OBRAZOVANJE**

1. Daniela Tamaš, Vesela Milankov, Teodora Malivuk: **ZNANJE I STIGMA O POREMEĆAJU IZ SPEKTRA AUTIZMA KOD PROFESIONALACA U OBRAZOVNOM SISTEMU** .....128-147

## **METODOLOGIJA PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA**

1. Milica Kandić, Dragan Partalo: **KOMBINOVANI METODOLOŠKI PRISTUP U ISTRAŽIVANJU EMOCIONALNE PODRŠKE: INTEGRACIJA PERSPEKTIVA NASTAVNIKA I UČENIKA** .....148-167

## **OBRAZOVNA TEHNOLOGIJA**

1. Nemanja Tasić, Dragana Glušac, Miodrag Kovačević, Snežana Jokić: **RAZVOJ U OBRAZOVANJU UVOĐENJEM INTERAKCIJE ČOVEK-ROBOT**.....168-188

## **CONTENT**

### **SCHOOL PEDAGOGY**

1. Biljana Milanović-Dobrota, Mirjana Japundža-Milisavljević, Nataša Buha: **SCHOOL SATISFACTION AMONG STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES AND TYPICALLY DEVELOPING STUDENTS IN VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION**.....5-23

### **PRE-SCHOOL PEDAGOGY**

1. Bojana Perić-Prkosovački, Svetlana Radović, Katarina Subotić, Sanela Slavković: **RECOGNITION AND REGULATION OF EMOTIONS IN PRESCHOOL CHILDREN: THE ROLE OF KINDERGARTEN AND PHOTO-ELICITATION INTERVIEW**.....24-43

2. Maša Đurišić, Mila Bunijevac: **THE ROLE OF SPEECH THERAPISTS IN PRESCHOOL INSTITUTIONS: COOPERATION AND EARLY INTERVENTION**.....44-56
3. Violeta Peković, Ružica Glavaški, Valentina Đorić: **SOCIO-PEDAGOGICAL AND DEMOGRAPHIC PREDICTORS OF PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARD INCLUSIVE PRACTICE**.....57-73

## **DIDACTICS AND METHODOLOGY OF TEACHING**

1. Andrijana Miletić, Dušan Ristanović: **COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL PLANS AND PROGRAMS FOR NATURE AND SOCIETY SUBJECT IN THE REPUBLIC OF SERBIA AND THE REPUBLIC OF CROATIA**.....74-89
2. Ivko Nikolić, Vladan Pelemiš, Gorana Starijaš: **EXEMPLARY OUTDOOR TEACHING: TEACHER VIEWS AND IMPLEMENTATION READINESS**.....90-109

## **PROFESSIONAL ORIENTATION**

1. Zorica Stanisavljević Petrović, Marija Marković, Iva Manić: **CAREER CHOICE OF YOUTH: THE INTERACTION OF INDIVIDUAL CHARACTERISTICS AND SOCIAL CONTEXT**.....110-127

## **INCLUSIVE EDUCATION**

1. Daniela Tamaš, Vesela Milankov, Teodora Malivuk: **KNOWLEDGE AND STIGMA ABOUT AUTISM SPECTRUM DISORDERS AMONG PROFESSIONALS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM**.....128-147

## **METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL RESEARCH**

1. Milica Kandić, Dragan Partalo: **COMBINED METHODOLOGICAL APPROACH IN RESEARCH ON EMOTIONAL SUPPORT: INTEGRATION OF TEACHER AND STUDENT PERSPECTIVES**.....148-167

## **EDUCATIONAL TECHNOLOGY**

1. Nemanja Tasić, Dragana Glušac, Miodrag Kovačević, Snežana Jokić: **DEVELOPMENT IN EDUCATION BY INTRODUCING HUMAN-ROBOT INTERACTION.....168-188**

**Biljana Milanović-Dobrota<sup>1</sup>**

Primljen: 2.6.2025.

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Prihvaćen: 11.9.2025.

Univerzitet u Beogradu

UDC: 376-056.34:373.52

**Mirjana Japundža-Milisavljević**

373.212:373.52

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

DOI: 10.19090/ps.2026.1.5-23

Univerzitet u Beogradu

**Originalni naučni rad****Nataša Buha**

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Univerzitet u Beogradu

## ZADOVOLJSTVO ŠKOLOM UČENIKA SA LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU I UČENIKA TIPIČNOG RAZVOJA U SREDNJEM STRUČNOM OBRAZOVANJU <sup>2</sup>

### *Apstrakt*

*U okviru šireg koncepta zadovoljstva životom, zadovoljstvo školom predstavlja njenu specifičnu oblast koja se odnosi na lični doživljaj učenika o tome koliko se prijatno i ispunjeno osećaju u školskom okruženju. Cilj istraživanja je da ispita da li postoji razlika u zadovoljstvu školom između učenika sa lakom intelektualnom ometenošću i učenika tipičnog razvoja, kao i da se sagleda uticaj određenih sociodemografskih karakteristika. Prigodni uzorak srednjoškolaca koji se obrazuju za trogodišnja zanimanja obuhvata ukupno 273 ispitanika koji su podeljeni u dve grupe. Prvu grupu čini 138 učenika srednje škole za učenike sa smetnjama u razvoju. Druga grupa obuhvata 135 učenika tipičnog razvoja koji se obrazuju u srednjim stručnim školama. Zadovoljstvo učenika školom ispitano je subskalom Multidimenzionalne skale zadovoljstva životom (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale). Dobijeni rezultati nedvosmisleno ukazuju da su učenici sa lakom intelektualnom ometenošću značajno zadovoljniji školom od svojih vršnjaka tipičnog razvoja. U radu su analizirane razlike među ispitanicima, s posebnim fokusom na osobenosti obrazovnih sistema koje pohađaju. Budućim istraživačima pružene su preporuke za opširnije proučavanje zadovoljstva školom što bi omogućilo razumevanje različitih potreba učenika koje proizlaze iz njihovih bio-psiho-socijalnih osobina. Na*

<sup>1</sup>[biljanamilanovicdobrota@gmail.com](mailto:biljanamilanovicdobrota@gmail.com)

<sup>2</sup>Rad je deo projekta Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija, pod evidencionim brojem 451-03-137/2025-03/200096

*osnovu toga, akteri obrazovnog sistema bi mogli da podrže pozitivan razvoj svih učenika i kreiraju raznovrsne intervencije s ciljem unapređenja kvaliteta školskog života.*

*Ključne reči: zadovoljstvo školom, srednja škola, trogodišnje obrazovanje, intelektualna ometenost, tipični razvoj*

## Uvod

Zadovoljstvo životom predstavlja višedimenzionalni konstrukt koji se temelji na kognitivnoj evaluaciji pojedinca o kvalitetu sopstvenog života, kako globalno, tako i u različitim domenima, poput porodice, škole, posla, prijateljstva, fizičkog izgleda i okruženja (Cecen, 2023). Specifična oblast zadovoljstva životom koja je za učenike značajna je zadovoljstvo školom, jer škola predstavlja važan faktor koji utiče na njihov kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj (Tiikkaja & Tindberg, 2022). Budući da u školama provode većinu vremena, zadovoljstvo školom učenika konceptualno je slično zadovoljstvu poslom kod odraslih (Vidić, 2022).

Koncept zadovoljstva školom potiče iz psihologije ličnosti i socijalne psihologije i istraživanja subjektivnog blagostanja (Baker & Maupin, 2009). Prva istraživanja zadovoljstva školom učenika započeta su krajem pedesetih godina prošlog veka i uglavnom su se sprovodila s ciljem istraživanja kvaliteta školskog života učenika (Vidić, 2022). U savremenoj literaturi, zadovoljstvo školom posmatra se u kontekstu subjektivnog blagostanja i predstavlja njegov ključni element (Suldo, Gilfix, & Morgan, 2022; Vidić, 2022; Yam, 2022), koji se definiše kao subjektivna, kognitivna procena percipiranog kvaliteta školskog života (Baker & Maupin, 2009). Empirijski nalazi ukazuju da na zadovoljstvo školom utiču brojne socio-demografske varijable (Eckert, Steinmayr, & Wirthwein, 2025), kao i da je pozitivno povezano sa akademskim postignućem, emocionalnim funkcionisanjem unutar školskog okruženja, kao i sa kvalitetom odnosa učenika sa nastavnicima i vršnjacima (Addae, Kühner, & Lau, 2023). Rezultati na međunarodnom nivou pokazuju da kako učenici prelaze u više razrede i suočavaju se sa složenijim akademskim zahtevima, raste i osećaj školskog pritiska (Klinger et al., 2015), naročito u periodu prelaska iz osnovne u srednju školu.

U Republici Srbiji, adolescenti obično upisuju srednju školu oko 15. godine života, nakon završetka osnovnog obrazovanja. Učenici imaju mogućnost izbora između opšteg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja. Opšte obrazovanje obuhvata gimnazije, škole za nadarene učenike u određenim oblastima, kao i srednje škole prilagođene učenicima sa smetnjama u razvoju. Sa druge strane, srednje stručne škole nude četvorogodišnje obrazovne profile, kao i trogodišnje programe stručnog obrazovanja, fokusirane na sticanje praktičnih veština u određenim oblastima. Stručno obrazovanje ima značajnu ulogu u obrazovnom sistemu, jer može doprineti povećanju zaposlenosti, ekonomskom razvoju i

konkurentnosti, budući da je usko povezano sa zahtevima tržišta rada (Tomić, Spasenović i Hebib, 2015).

Procedura upisa učenika tipičnog razvoja (TR) u srednju školu zavisi od broja ostvarenih poena na prijemnom ispitu, opšteg školskog uspeha i liste želja učenika. Zbog ovih kriterijuma, često je izazovno uskladiti profesionalna interesovanja i želje učenika sa stvarnim mogućnostima izbora obrazovnih profila. Kao posledica, dešava se da upis na određene obrazovne profile trećeg stepena stručnosti ne odražava uvek iskrene afinitete učenika, već predstavlja jedinu raspoloživu opciju nakon rangiranja kandidata na osnovu rezultata prijemnog ispita (Milanović-Dobrota i Radić-Šestić, 2017).

Nasuprot učenicima TR, obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, a posebno učenika sa intelektualnom ometenošću (IO) trenutno ima dve mogućnosti u izboru obrazovnog puta. Naime, formalnim uvođenjem obrazovne inkluzije školske 2009/2010 godine i usvajanjem Zakona o osnovama sistema i obrazovanja (2009) omogućen je inkluzivni model obrazovanja za generacije dece koje su od te godine upisivale prvi razred osnovne škole. Nakon Zakona doneti su i mnogi pravilnici kojima se utvrđuju prava na Individualni obrazovni plan (IOP), njegovu primenu i vrednovanje. Takođe je doneta Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Srbiji do 2020. godine (Službeni glasnik Republike Srbije, 107/2012), a potom i Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Srbiji do 2030.godine (Službeni glasnik Republike Srbije, 63/2021) sa fokusom na kvalitetno obrazovanje bez obzira na druge socijalne, zdravstvene, jezičke, verske i mnoge druge karakteristike učenika. U suštini, inkluzivno obrazovanje ima za cilj uklanjanje barijera i osnaživanje svih učenika da učestvuju u aktivnostima učenja i okruženju učenja sa svojim vršnjacima (Graham, 2020). Kao rezultat systemske promene u našem obrazovnom procesu, danas učenici sa smetnjama u razvoju, uključujući i učenike sa IO mogu upisati redovne škole na osnovu mišljenja Interresorne komisije i uz saglasnost roditelja, odnosno drugog zakonskog zastupnika. Ovi učenici imaju pravo na prilagođen način obrazovanja po IOP-u. Prema Nacionalnom izveštaju o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2022), udeo učenika u osnovnim školama koji se 2018. godine školovao po IOP 1, koji podrazumeva prilagođavanje nastavnog programa predmeta, bio je 1.54%, a 2021. godine svega 1.74%. Po IOP 2, koji označava izmenu nastave i učenja sa prilagođenim ishodima i standardima postignuća, udeo je iznosio 1.06%. Osim toga što IOP pruža dodatnu podršku u obrazovanju učenika, može da sadrži i plan podrške pri prelasku na drugi nivo obrazovanja ili pri prelasku u drugu obrazovnu ustanovu. Nažalost, plan tranzicije je opcioni element IOP-a i sem šturog obrasca u kome se unose tranzicione aktivnosti, ne postoje dodatna uputstva i smernice za njegovu realizaciju, čime se dodatno otežava napredak iz osnovnog u srednje obrazovanje. Dodatni problem je što se u najnovijem Zakonu o srednjem obrazovanju i vaspitanju (Službeni glasnik Republike Srbije 19/2025) ne pominje tranziciono planiranje kojim bi se olakšao prelazak iz školske u radnu i društvenu sredinu. Stoga ne iznenađuje podatak da se

broj učenika u odeljenjima i školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju u srednjem obrazovanju od 2020/2021 godine povećao u odnosu na 2018/2019 godinu (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2022). I posle više od 15 godina otkako je obrazovna inkluzija formalno uspostavljena, mnogi principi i odrednice nisu zadovoljene, već se o željenom stanju i dalje raspravlja u strateškim planovima. Može se reći da, uprkos razvijenom pravnom okviru, ostvarivanje prava na kvalitetno obrazovanje još uvek nije obezbeđeno za sve učenike (Milošević i Maksimović, 2022), a škole koje se bave obrazovanjem učenika sa smetnjama u razvoju, naročito onih sa intelektualnim teškoćama, i dalje ostaju preovlađujući model školovanja.

U srednjim školama za učenike sa smetnjama u razvoju veličina odeljenja je mala (šest do 12 učenika), a nastavu izvodi specijalizovano osoblje, koje sem defektologa čine i nastavnici uže stručnih predmeta, kao i radni instruktori koji su defektološki ostručeni za rad sa učenicima sa IO. Fokus obrazovanja je na stručnom osposobljavanju, čiji je cilj da razvije znanja, veštine i stavove potrebne za efikasan rad u određenom obrazovnom profilu-zanimanju (frizer, cvećar, pekar, autolimar, autolakirer, elektrozavarivač i drugi). Ova obuka obuhvata stručne predmete i praktičnu nastavu koja se održava češće nego u redovnim srednjim školama, tj. tri dana u nedelji. Odnos časova teorijske i praktične nastave je 1:2 u korist praktične nastave koja se odvija u opremljenim školskim radionicama koje simuliraju stvarno radno okruženje, pod rukovodstvom radnih instruktora i uz podršku defektologa (Milanović-Dobrota, Mentus-Kandić i Buha, 2024).

Uprkos činjenici da se zadovoljstvo školom prepoznaje kao važan prediktor različitih obrazovnih i psihosocijalnih ishoda, istraživanja u ovoj oblasti su još uvek nedovoljno zastupljena, kako u svetu tako i u našoj zemlji (Jovanović i Jerković, 2011; Yam, 2022). Ipak, njena značajnost potvrđena je nalazima koji ukazuju na to da zadovoljstvo školom može imati ulogu moderatora između zadovoljstva sobom (kao jednog od najjačih korelata) i pozitivnih očekivanja od budućnosti kod srednjoškolaca (Trajković, Kovačević-Lepojević i Radulović, 2023).

Literatura o zadovoljstvu školom pretežno je usmerena na adolescente TR, istražujući ovo zadovoljstvo u okviru šireg koncepta kvaliteta života. S druge strane, studije o vezi zadovoljstva školom i učenika sa ometenošću su limitirane i uglavnom se sprovode u inkluzivnim okruženjima, a rezultati su često kontradiktorni. Pojedini empirijski nalazi inostranih studija ne ukazuju na značajnu povezanost između statusa ometenosti i zadovoljstva školom, dok drugi beleže postojanje razlika (za pregled videti Arciuli & Emerson, 2020; Guillemot et al., 2024). Imajući u vidu činjenicu da su u našoj zemlji oskudna istraživanja o zadovoljstvu školom kod učenika sa smetnjama u razvoju, kao i da se ovi učenici, a posebno učenici sa IO, dominantno obrazuju van inkluzivnih odeljenja, smatramo da je potrebno detaljnije razmotriti ovu temu. Cilj istraživanja je da ispita da li postoji razlika u zadovoljstvu školom

između učenika sa intelektualnom ometenošću i učenika tipičnog razvoja, kao i da se sagleda uticaj određenih sociodemografskih karakteristika.

Značaj izvedenog istraživanja ogleda se u njegovoj mogućnosti da doprinese boljem razumevanju specifičnih potreba i iskustava učenika u različitim školskim okruženjima. Dobijeni rezultati mogu pružiti dragocene informacije za unapređenje obrazovnih programa podrške, omogućavajući kreiranje podsticajnijeg školskog ambijenta. Takođe, ovo istraživanje može poslužiti kao osnova za dalja empirijska istraživanja i razvoj strategija za unapređenje kvaliteta života učenika, sa praktičnom vrednošću za nastavnike i kreatore obrazovnih politika.

### Metod

#### Uzorak

Prigodnim uzorkom obuhvaćeno je 273 učenika oba pola koji pohađaju prvi, drugi i treći razred srednjih stručnih škola u Beogradu (N = 116), Vršcu (N = 30), Novom Sadu (N = 55), Mladenovcu (N = 30) i Pirotu (N = 7). Uzorak je podeljen u dve grupe (Tabela 1). Prvu grupu ispitanika čini 138 učenika sa lakom intelektualnom ometenošću (LIO) koji pohađaju srednje škole za učenike sa smetnjama u razvoju, dok druga grupa obuhvata 135 ispitanika TR. Prilikom formiranja uzorka opredelili smo se za učenike TR koji se u srednjim stručnim školama obrazuju za trogodišnja zanimanja (frizer, kuvar, konobar, autolimar, stolar, bravar, elektro-zavarivač) koja su ista ili organizacijski i tehnološki slična zanimanjima za koja se školuju učenici sa LIO (frizer, pekar, cvećar, bravar, krojač, autolakirer). Uzorak ispitanika sa LIO i TR je ujednačen u odnosu na pol ( $\chi^2 = 2.65, p = .116$ ), dok se grupe međusobno razlikuju u odnosu na razred ( $\chi^2 = 24.18, p = .000$ ), opšti uspeh ( $\chi^2 = 45.28, p = .000$ ), uspeh na praktičnoj nastavi ( $\chi^2 = 22.54, p = .000$ ) i porodično okruženje ( $\chi^2 = 12.51, p = .002$ ).

Tabela 1

#### Struktura uzorka

Varijable	Grupa ispitanika						
	N	%	LIO		TR		
			N	%	N	%	
Pol	Muški	141	51.6	78	56.5	63	46.7
	Ženski	132	48.4	60	43.5	72	53.3
Razred	Prvi	79	28.9	58	42.0	21	15.6
	Drugi	101	37.0	45	32.6	56	41.5
	Treći	93	34.1	35	25.4	58	43.0

Opšti uspeh	Dovoljan	18	6.6	-	-	18	13.3
	Dobar	75	27.5	24	17.4	51	37.8
	Vrlo dobar	120	44.0	67	48.6	53	39.3
	Odličan	60	22.0	47	34.1	13	9.6
Uspeh na praktičnoj nastavi	Dovoljan	12	4.4	-	-	12	8.9
	Dobar	41	15.0	15	10.9	26	19.3
	Vrlo dobar	101	37.0	47	34.1	54	40.0
	Odličan	119	43.6	76	55.1	43	31.9
Porodično okruženje	Potpuna porodica	204	74.7	100	72.5	104	77.0
	Jednoroditeljska	45	16.5	18	13.0	27	20.0
	Hraniteljska / bake i deke	24	8.8	20	14.5	4	3.0
		273	100	138	43.5	135	49.5

Kriterijum za odabir ispitanika sa LIO bila je dijagnoza lake intelektualne ometenosti (IQ 50–69) koja je postavljena na osnovu formalne procene intelektualnog funkcionisanja pre upisa u osnovnu školu i ponovo je vršena pre upisa u srednju školu. Isključujući kriterijum bilo je prisustvo bilo kakvog komorbidnog stanja zabeleženog u školskoj dokumentaciji, a koje bi značajno uticalo na mogućnost razumevanja tvrdnji na skali.

### Instrument i procedura

U radu je primenjen deo višedimenzionalnog upitnika za ispitivanje zadovoljstva životom učenika (*Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale [MSLSS]*, Huebner, 1994). Ovaj upitnik se sastoji od 40 tvrdnji, a ispituje učenikovo zadovoljstvo životom u pet područja: zadovoljstvo školom, samim sobom, porodicom, prijateljima te okruženjem u kojem žive. Zbog specifičnosti populacije koja je učestvovala u istraživanju koristili smo samo dimenziju Zadovoljstva školom. Ona se sastoji od osam tvrdnji, a od ispitanika se traži da procene slaganje s tvrdnjama na lestvici od šest nivoa od 1 (uopšte se ne slažem) do 6 (u potpunosti se slažem). Kako bi se izbegla konzistentnost u odgovaranju, tri tvrdnje, pod rednim brojem 1, 3 i 7 su u negativnoj direkciji i obrnuto se boduju. Pouzdanost instrumenta u celini je između .70 – .90, odnosno .85 za dimenziju zadovoljstva školom (Huebner, 2011). Nakon našeg sprovedenog istraživanja interna konzistentnost (Cronbach's  $\alpha$ ) za uzorak u celini je .91, odnosno .66 za učenike sa LIO i .88 za učenike TR.

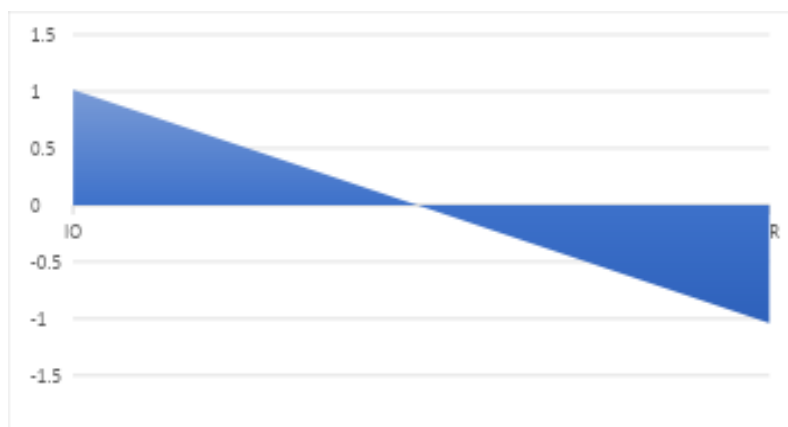
Po odobrenju Etičke komisije Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju uspostavljen je kontakt sa direktorima škola, koji su obavešteni o cilju i planu istraživanja. Nakon dobijene saglasnosti za sprovođenje istraživanja, anketirani su učenici čiji su roditelji ili staratelji dali pristanak za učešće. Prikupljanje podataka obavljeno je individualno, u prethodno dogovorenim terminima i poznatom školskom okruženju, a sprovodili su ga autori istraživanja i studenti master akademskih studija sa studijskog programa Specijalna edukacija i rehabilitacija osoba sa teškoćama u mentalnom razvoju. Istraživanje je realizovano u skladu sa etičkim principima i smernicama Helsinške deklaracije. Svi učesnici su prethodno informisani da je učešće u istraživanju dobrovoljno, te da u bilo kom trenutku mogu odustati bez posledica. Radi lakšeg razumevanja instrumenta, svim ispitanicima bila je dostupna vizuelna podrška u vidu linije sa krugovima različitih veličina, raspoređenim s leva na desno, koji su korenspodirali na skali. Najmanji krug (tačkica) označavao je potpunu nesaglasnost, a najveći krug potpuno slaganje sa tvrdnjom. U radu sa učenicima sa LIO proveravano je razumevanje pitanja, uz mogućnost postavljanja dodatnih pitanja.

### Statistička obrada podataka

Analiza i obrada podataka vršena je u verziji 21.0 programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences Inc*, Čikago, Illinois, SAD). Korišćeni su osnovni statistički parametri,  $\chi^2$  test, Kronbahova alfa (*Cronbach'sa*), univarijantna i multivarijantna metoda diskriminatorne analize.

### Rezultati istraživanja

Teorijski raspon zbirnih rezultata na instrumentu o zadovoljstvu školom je od osam do 48 poena, kao što je i u našem istraživanju na celom uzorku ( $AS = 34.22$ ,  $SD = 11.20$ ). Sa ciljem utvrđivanja faktora razlike u odnosu na dve grupe ispitanika, primenjena je multivarijantna diskriminaciona analiza i izolovana je jedna funkcija koja pokazuje izuzetnu značajnost Vilksove lambde ( $Wilks' \lambda .485$ ;  $F(1,271) = 287.932$ ;  $p = .000$ ).



Grafikon 1. Centroidi grupa

Centroidi na Grafikonu 1 pokazuju da učenici sa LIO imaju pozitivan skor, a učenici TR negativan skor na diskriminativnoj funkciji. To ukazuje da se vrednosti aritmetičke sredine ove dve grupe ispitanika statistički značajno razlikuju na primenjenom sistemu mernog prostora, tako da su te razlike na ajtemima prikazane u Tabeli 2.

Tabela 2

*Statistički parametri instrumenta za obe grupe ispitanike*

Skala zadovoljstva školom			<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> ( <i>df</i> <sub>1,271</sub> )	<i>p</i>
1.	Postoji mnogo stvari koje ne volim u vezi sa školom	LIO	4.39	1.85	6.47	≤ .001
		TR	2.99	1.71		
2.	Radujem se kada treba da idem u školu	LIO	5.28	1.28	14.82	≤ .001
		TR	2.70	1.58		
3.	Voleo/la bih da ne moram da idem u školu	LIO	4.79	1.69	7.61	≤ .001
		TR	3.11	1.95		
4.	Uživam u školskim aktivnostima	LIO	5.61	.90	15.66	≤ .001
		TR	3.23	1.53		
5.	Škola je interesantna	LIO	5.51	.94	15.33	≤ .001
		TR	3.10	1.59		
6.	Volim da budem u školi	LIO	5.54	.10	16.81	≤ .001
		TR	2.84	1.58		
7.	Osećam se loše u školi	LIO	5.33	1.47	5.91	≤ .001
		TR	4.19	1.70		
8.	Mnogo toga naučim u školi	LIO	5.71	.96	10.86	≤ .001
		TR	3.96	1.61		
Ukupno		LIO	42.15	5.05	16.859	≤ .001
		TR	26.10	9.87		

Radi detaljnijeg uvida u prikupljene podatke, na narednoj tabeli prikazane su statističke vrednosti za obe grupe, a u odnosu na određene sociodemografske varijable ispitanika.

Tabela 3

Univarijantna analiza varijanse u odnosu na socio-demografske karakteristike ispitanika

		LIO		TR	
		AS	SD	AS	SD
Pol	Muški	41.94	4.80	22.95	9.08
	Ženski	42.43	5.38	28.86	9.76
		$F_{(1, 136)} = .33; p = .568$		$F_{(1, 136)} = 13.14; p = .000$	
Razred	I	42.22	4.93	33.24	7.46
	II	41.07	5.36	26.14	9.25
	III	43.43	4.65	23.48	10.05
		$F_{(2, 135)} = 2.20; p = .115$		$F_{(2, 132)} = 8.36; p = .000$	
Opšti uspeh	dovoljan	-	-	20.94	10.58
	dobar	40.25	5.49	22.33	8.46
	vrlo dobar	41.79	4.97	29.72	8.97
	odličan	43.64	4.59	33.31	8.23
		$F_{(2, 135)} = 4.08; p = .019$		$F_{(3, 131)} = 10.72; p = .000$	
Uspeh na praktičnoj nastavi	dovoljan	-	-	23.58	9.92
	dobar	39.73	5.86	21.88	8.27
	vrlo dobar	41.94	5.23	26.54	10.82
	odličan	42.76	4.67	28.81	8.70
		$F_{(2, 135)} = 2.36; p = .098$		$F_{(3, 131)} = 3.10; p = .029$	
Porodično okruženje	Potpuna porodica	42.95	4.99	26.62	9.39
	Jednoroditeljska	41.28	5.05	23.89	10.91
	Hraniteljska	38.95	4.02	27.75	15.17
		$F_{(2, 135)} = 5.93; p = .003$		$F_{(2, 132)} = 0.87; p = .420$	

Napomena: Posthock (Bonferroni test) – statistički značajne razlike na nivou  $p \leq .05$ : Razred:  $p_{(prvi-drugi)} = .011$ ;  $p_{(prvi-treći)} = .000$ ; Opšti uspeh:  $p_{(dobar-vr.dobar)} = .000$ ;  $p_{(dobar-odličan)} = .001$ ;  $p_{(dovoljan-odličan)} = .001$ ;  $p_{(dovoljan-vr.dobar)} = .003$ ; Uspeh na praktičnoj nastavi:  $p_{(dobar-odličan)} = .027$ ; Porodično okruženje:  $p_{(potpuna porodica-hraniteljska/bake i deke)} = .003$

### Diskusija

Rezultati sprovedenog istraživanja jasno ukazuju da su učenici sa LIO koji se obrazuju u školama za učenike sa smetnjama u razvoju statistički značajno zadovoljniji kvalitetom školskog života nego njihovi vršnjaci TR u redovnim školama. Kao što se može primetiti u Tabeli 2 učenici TR beleže najniže prosečne vrednosti na tvrdnjama koje se odnose na emotivni doživljaj škole, izražavaju niži nivo radosti pri odlasku u školu, slabiju privrženost školskom okruženju i veće nezadovoljstvo različitim aspektima školskog života. Dobijeni nalazi su u skladu sa rezultatima jednog ranijeg istraživanja sprovedenog na prigodnom uzorku od 408 učenika iz pet srednjih škola u Vojvodini (Jovanović i Jerković, 2011). Uprkos vremenskoj distanci između pomenutog i našeg istraživanja, tokom koje je trebalo da budu sprovedene brojne mere predviđene Strategijom razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2020. godine, realizacija planiranih aktivnosti je izostala ili je bila delimična. U novoj Strategiji razvoja obrazovanja i vaspitanja do 2030. godine (Službeni glasnik, 61/2021), između ostalog, konstatovano je da je obuhvat učenika trogodišnjim obrazovanjem nešto manji od 10%, dok čak 80% učenika koji pohađaju ove programe ne

dostiže osnovni nivo pismenosti. Takođe, evidentan je trend ranog napuštanja školovanja, što dodatno ukazuje na potrebu za podrškom.

Analizom rezultata učenika TR prikazane za razred koji pohađaju uviđa se da stepen zadovoljstva školom opada sa prelaskom u više razrede i kako se kreću ka završetku školovanja. Ovakav trend suptilno ukazuje na niska očekivanja u vezi sa budućnošću i otvara niz važnih pitanja: Da li ovakvi nalazi odražavaju realne prepreke u zapošljavanju ili je uzrok tome svest učenika o budućim fizičkim, socijalnim i organizacionim aspektima posla ili su možda dobijeni rezultati posledica nedostatka adekvatne emocionalne podrške nastavnika tokom perioda kada adolescenti iskazuju izraženiju potrebu za autonomijom i drugačiji kvalitet interakcije s odraslima?

Nasuprot njima, kod učenika sa LIO nema statistički značajne razlike u odnosu na razred, već sunjihove procene relativno ujednačeno pozitivne. Jedno od mogućih objašnjenja može se pronaći u samoj organizaciji nastave u školama za učenike sa smetnjama u razvoju, ali i u razvojnim specifičnostima ove populacije. Naime, prethodna istraživanja ukazuju na to da učenici sa IO često imaju teškoće u razumevanju vremenskih koncepata i planiranju budućnosti, što za posledicu ima niže aspiracije u odnosu na njihove vršnjake TR (Gilmore, Campbell, Shochet & Roberts, 2013). Uprkos tome, oni mogu biti ohrabreni i podržani u pravljenju planova, pri čemu je ključna uloga nastavnika. Sa našim ispitanicima radedefektolozi i drugi obučeni nastavnici koji poseduju akademska i stručna znanja o specifičnostima osoba sa IO. Međutim, u kontekstu celokupne inkluzivne politike planira se sve veći obuhvat učenika sa IO u redovni obrazovni sistem naše zemlje, pri čemu dosadašnji stavovi nastavnika o inkluzivnom obrazovanju nisu ohrabrujući. Tako su prethodna istraživanja pokazala da su stavovi nastavnika osnovnih škola pretežno negativni, uz česte navode da nemaju dovoljno vremena, znanja ni uslova za kvalitetan rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju, kao i da ne percipiraju inkluzivno obrazovanje kao kvalitetniju alternativu specijalizovanom sistemu (Jovanović Popadić, 2016). Iako se u novijim istraživanjima primećuje pomak ka neutralnijim stavovima, nastavnici i dalje ističu nedostatak potrebnih znanja, veština i praktičnog iskustva za uspešno sprovođenje inkluzivne nastave (Dražić i Zrnić, 2024; Japundža-Milisavljević, Djurić-Zdravković i Milanović-Dobrota, 2022; Milošević i Maksimović, 2022). Slični nalazi potvrđeni su i u nedavnom istraživanju sprovedenom u srednjim stručnim školama u Srbiji, gde su nastavnici izveštavali da se ne osećaju dovoljno kompetentnim za realizaciju inkluzivne prakse, uz isticanje nedostatka systemske pomoći i podrške pedagoško-psihološke službe i defektologa (Đević i Vujačić, 2024).

S druge strane, podaci iz razvijenih zemalja upućuju na to da se upravo kroz formiranje pozitivnih akademskih iskustava, koje između ostalog obuhvata i percepciju učenika da su vrednovani i prihvaćeni od strane svojih nastavnika, poboljšava školsko iskustvo učenika i povećava zadovoljstvo školom (Eckert et al., 2025). Takođe, pojedini autori ističu značaj negovanja individualnog pristupa u nastavi,

pohvala i nagrađivanja učenika, kao i promovisanja saradnje i lične odgovornosti u okviru školske filozofije, što predstavlja ključne oblike socio-emocionalne podrške (Castellano, Sundell, Overman, & Aliaga, 2012). U tom kontekstu, činjenica da u većini redovnih škola i dalje preovlađuje tradicionalni model nastave, koji podrazumeva uniformni pristup svim učenicima uz zanemarivanje njihovih razvojnih karakteristika i individualnih potreba (Tomić, 2019), može delimično objasniti razlike dobijene među našim ispitivanim grupama. Za razliku od toga, u školama za učenike sa smetnjama u razvoju, individualizacija i diferencijacija nastave predstavljaju osnovu vaspitno-obrazovnog rada, što, uz manji broj učenika po odeljenju, doprinosi povoljnijoj školskoj klimi i većem stepenu subjektivnog zadovoljstva. Ovo se posebno ističe tokom praktične nastave koja se, u grupama do šest učenika, odvija tri dana nedeljno. Intimnija atmosfera omogućava bolju saradnju i komunikaciju, pa čak i neformalne razgovore o ličnim problemima. To doprinosi izgradnji međusobnog poverenja i uvažavanja, čime se pruža potrebna emocionalna podrška. Zbog toga se učenici sa LIO više, fizički i emotivno, angažuju na praktičnoj nastavi u poređenju sa svojim vršnjacima TR (Milanović-Dobrota i Radić-Šestić, 2017), što se dalje reflektuje na njihove ocene, a povratno i na zadovoljstvo školom. Među našim ispitanicima sa LIO nije utvrđena razlika u odnosu na uspeh na praktičnoj nastavi, a dobijene srednje vrednosti u ukupnom skoruu su visoke, za razliku od njihovih vršnjaka TR. S tim u vezi se otvaraju nova pitanja, od toga da li je zanimanje za koje se obrazuju učenici TR bila njihova želja ili rezultat svih činilaca nakon prijemnog ispita, ili su na njihovu odluku uticali roditelji, blizina srednje škole, ili je ipak njihovo prikazano (ne)zadovoljstvo školom rezultat dugogodišnje krize u obrazovnom sistemu koja je dovela do pada kvaliteta obrazovanja na svim nivoima?

Pored uloge nastavnika, na zadovoljstvo školom kod srednjoškolaca značajan uticaj ima osećaj povezanosti sa školskim vršnjacima (Elmore & Huebner, 2010). Dobri socijalni odnosi sa vršnjacima iz odeljenja, pozitivno utiču na osećaj zadovoljstva školom tokom adolescencije (Eckert et al., 2025). U tom kontekstu, činjenica da učenici sa IO pohađaju nastavu u manjim odeljenjima, što može doprineti prisnijoj atmosferi, ne samo tokom nastave, već i u školskom okruženju u kome se ostvaruju socijalne interakcije, moglo bi objasniti visoke vrednosti kod naših ispitanika. Takvo okruženje, prema nalazima ovog istraživanja, rezultira pozitivnim stavovima učenika. Oni izražavaju zadovoljstvo boravkom u školi, uživaju u različitim školskim aktivnostima, smatraju da stiču korisna znanja i naglašavaju važnost druženja sa vršnjacima. Ovo je posebno važno imajući u vidu da su učenici sa IO često izloženi riziku od socijalne izolacije, pre svega usled isključivanja iz društva, diskriminatorskih praksi i neprilagođenosti okruženja njihovim potrebama (Đević i Vujačić, 2024). U poređenju sa svojim vršnjacima TR, deca sa IO više vremena provode s odraslima u društvenim aktivnostima kod kuće (Melbøe & Ytterhus, 2017), a domaće istraživanje pokazuje da slobodno vreme najčešće koriste na internetu i da uglavnom nemaju organizovane aktivnosti (Japundža-Milisavljević, Djurić-Zdravković i Milanović-Dobrota, 2023). Iz tog

razloga, pozitivna iskustva u školi i prisustvo vršnjačkih interakcija dobijaju dodatno značenje za njihovo socijalno uključivanje i subjektivno blagostanje. Ovim nalazima treba dodati i istraživanje koje je obuhvatalo učenike sa IO u redovnom obrazovanju, a koji pokazuju da su oni ređe birani za najbolje prijatelje i zajedničke aktivnosti sa vršnjacima TR, kao i da su često aktivno odbacivani (Banković, 2016). Pojedina istraživanja ukazuju na to da učenici koji dožive neki oblik nasilja u školi, bilo da je u pitanju zadirivanje, vređanje ili potpuno isključivanje iz vršnjačkih grupa, pokazuju slabije socijalne kompetencije, što se reflektuje i na manje zadovoljstvo školom (Verkuyten & Thijs, 2002). Zbog toga i ne iznenađuje da učenici sa IO u redovnim školama imaju negativnije mišljenje o školskim aktivnostima od učenika koji pohađaju tzv. specijalne škole (Cooney, Jahoda, Gumley, & Knott, 2006).

Iako na mlađim uzrastima postoji određena povezanost među ovim vršnjacima, ona sa odrastanjem prelazi u indiferentnost i nezainteresovanost učenika TR, da bi se krajem osnovnog obrazovanja manifestovala kao zanemarivanje (Vujačić i Đević, 2022). Prema mišljenju nastavnika srednjih stručnih škola u našoj zemlji, zadovoljstvo školom učenika sa IO u velikoj meri zavisi od uslova koji su im obezbeđeni za učenje, funkcionisanje i socijalne interakcije u okviru školskog okruženja. Bez obzira na to što su nastavnici svesni svoje uloge u podsticanju pozitivnog školskog iskustva, ističu da im nedostaje adekvatna sistemaska podrška u odgovoru na specifične potrebe ovih učenika (Đević i Vujačić, 2024). Zbog toga je važno da se planiranje obrazovnog procesa ne zasniva samo na opštim principima, niti da se inkluzija posmatra samo sa aspekta moralne ispravnosti, već je potrebno objektivno uzimati u obzir individualne potrebe svakog učenika i okolnosti u kojima se one mogu najadekvatnije zadovoljiti (Tamaš, Škrbić, Matić i Vignjević, 2023).

Istraživačke studije iz zemalja s dužom tradicijom inkluzivnog obrazovanja pokazuju da je pored različitih zakonskih promena neophodno kontinuirano unapređivanje psihosocijalne klime u školama i odeljenjima i stvaranje povoljnih uslova za uspešniju socijalizaciju svih učenika uz prilagođavanje različitih interventnih programa specifičnim potrebama svake škole (Đević, 2018). Upravo je oblast zadovoljstva kvalitetom školskog života prepoznata kao pogodna za intervencije koje uključuju jačanje odnosa učenika s nastavnicima i vršnjacima, kreiranje pozitivnog društvenog okruženja, kao i unapređenje samoregulacije i osećaja autonomije (Trajković i sar., 2023). Neki od načina za povećanje prihvaćenosti od strane vršnjaka TR uključuju primenu programa koji naglašavaju sličnosti među učenicima, sprovođenje treninga socijalnih veština za učenike sa IO, kao i korišćenje strategija poput kooperativnog učenja i tutorstva vršnjaka (Brojčin, 2013).

U brojnim radovima koji se odnose na školu ističu se razlike između dečaka i devojčica, pri čemu se navodi da se devojčice bolje prilagođavaju zahtevima školskog okruženja. U jednoj meta-analizi koja je obuhvatila 46 empirijskih studija utvrđeno je da su one zadovoljnije školom od dečaka (Chen, Cai, He, & Fan, 2020). U našem istraživanju razlike između učenika i učenica identifikovane su u grupi

učenika TR, pri čemu su učenice pokazale viši nivo zadovoljstva školom. Ovakav nalaz je u saglasnosti sa rezultatima istraživanja iz našeg okruženja sprovedenog u srednjim školama u Banjaluci (Slavnić & Zečević, 2015), ali i sa nalazima nemačkih autora koji potvrđuju stabilan obrazac polnih razlika u korist devojčica (Eckert et al., 2025). Imajući u vidu da su dečaci, u proseku, manje zadovoljni školskim okruženjem, ovi rezultati ukazuju na potrebu da se školsko osoblje dodatno usmeri na prepoznavanje i zadovoljenje njihovih potreba. To može podrazumevati više pažnje tokom školskih aktivnosti, ohrabrivanje angažovanja u socijalnim i vannastavnim sadržajima, kao i uvođenje ciljanih intervencija usmerenih ka jačanju osećaja pripadnosti i školskog zadovoljstva kod dečaka. Posebno je važno razvijati strategije koje odgovaraju njihovim interesovanjima i načinima izražavanja, kako bi školsko okruženje za njih bilo podjednako podsticajno kao i za devojčice.

Porodično okruženje predstavlja važan izvor podrške i može imati značajnu ulogu u oblikovanju školskog iskustva. Dok se kod učenika TR roditeljska podrška vremenom prirodno smanjuje, kod učenika sa IO ona ostaje ključna tokom celog života, utičući i na njihovo zadovoljstvo školom (Milanović Dobrota i sar., 2024). Kod učenika TR nije utvrđena razlika u odnosu na porodično okruženje, ali jeste kod učenika sa LIO, pri čemu najveće vrednosti zadovoljstva prikazuju oni koji žive u potpunim porodicama, a najniže oni koji žive sa zakonskim zastupnicima. Pretpostavljamo da se niži registrovani podaci za učenike sa LIO koji žive sa hraniteljima ili bakama i dekama mogu dovesti u vezu sa njihovim emocionalnim i fizičkim kapacitetima, ili sa manjkom interesovanja prema obrazovanju, a možda i nedostatkom roditeljskih kompetencija, što svakako treba proveriti narednim istraživanjima.

### **Ograničenja rada i preporuke za buduća istraživanja**

Kao i svako istraživanje, i ova studija ima svoja ograničenja, koja mogu poslužiti kao korisna osnova za buduće radove u ovoj oblasti. Prvo, treba istaći da se dobijeni rezultati ne mogu generalizovati, s obzirom na to da je istraživanje sprovedeno na prigodnom uzorku i da su podaci prikupljeni putem samoprocene učenika, što predstavlja poseban izazov kada je reč o učenicima sa IO. Njihove procene mogu biti ograničene kapacitetima za samorefleksiju, razumevanjem apstraktnih pitanja, kao i sklonošću ka davanju socijalno poželjnih odgovora, što može uticati na pouzdanost i validnost dobijenih rezultata.

U našem radu fokusirali smo se na porodično okruženje učenika, dok smo izostavili detaljno ispitivanje unutarporodičnih odnosa, obrazovnog i radnog statusa roditelja, koji takođe mogu imati značajan uticaj na zadovoljstvo školom. Ovi aspekti predstavljaju važno polje za naredna istraživanja, a budući da su u ovom istraživanju zabeleženi niži nivoi zadovoljstva školom kod učenika koji žive sa hraniteljima, smatramo da bi bilo korisno dodatno istražiti njihova iskustva.

Uzimajući u obzir složenost percepcije školskog iskustva, buduće studije trebalo bi da uključe širi spektar individualnih i kontekstualnih varijabli, kao što su procena školske klime, kvalitet socijalnih

interakcija među učenicima, odnos učenika i nastavnika, kao i osećaj prihvaćenosti i uvažavanja u školskom okruženju. Ovi nalazi mogu ukazivati na specifične emocionalne, socijalne ili obrazovne izazove, koje je potrebno dublje ispitati.

Takođe, s obzirom na to da praktična nastava predstavlja ključni segment obrazovanja učenika sa IO, buduća istraživanja bi trebalo da obuhvate i perspektivu nastavnika praktične nastave, u cilju ispitivanja njihove motivacije, profesionalne angažovanosti i načina na koji percipiraju svoj uticaj na učenike.

Bez obzira na određena ograničenja ovog rada, verujemo da je otvorio mnoge, još uvek neistražene oblasti u vezi sa zadovoljstvom školom, kao i da će inspirisati druge istraživače, odnosno poslužiti kao inicijalni korak za naredna, sveobuhvatnija istraživanja koja bi popunila praznine u spoznaji zadovoljstva učenika školom.

### **Zaključak**

Dobijeni rezultati nedvosmisleno pokazuju da su učenici sa LIO zadovoljniji vrstom škole koju pohađaju, za razliku od njihovih vršnjaka TR koji se obrazuju za ista ili slična zanimanjima u trogodišnjem trajanju. S obzirom na inkluzivnu politiku, najverovatnije je da će u budućnosti učenici sa LIO upisivati trogodišnje obrazovne profile, zbog čega je u perspektivi neophodno detaljnije analizirati prikazano nezadovoljstvo kod učenika TR koji pohađaju redovan sistem obrazovanja. Pošto samo fizičko prisustvo učenika sa LIO u redovnom obrazovanju ne zadovoljava principe inkluzivnog obrazovanja, potrebno je detaljnije analizirati mišljenja svih učesnika u školskoj zajednici i odgovornije pristupiti aktivnostima radi unapređenja kvaliteta školskog života.

Pored toga što smo u radu ukazali na određene probleme i važne oblasti budućih istraživanja, smatramo da bi nastavni kadar u inkluzivnim školama trebalo da, sem fokusa na akademska postignuća (pružanja znanja i veština), svoj rad posveti i zanemarenoj vaspitnoj dimenziji, kao i socio-emocionalnim aspektima obrazovanja. Time bi pomogli učenicima da razviju odgovornost, moralne vrednosti, poštovanje prema drugima i društvenim normama, komunikacione veštine i druge komponente važne za celokupni lični razvoj. U skladu sa školskom klimom i kulturom, škole bi mogle da razviju konkretne programe podrške koji bi uključivali različite ponude vannastavnih aktivnosti i radionica prilagođene interesovanjima učenika, kako bi ih osposobili za suočavanje sa akademskim pritiskom i umanjili nezadovoljstvo različitim aspektima školskog života. Takvi programi bi doprineli da se učenici osećaju sigurno i podržano, a takođe bi ih pripremili za život u zajednici i prevazilaženje budućih izazova.

S druge strane, kreatorima obrazovnih politika predlažemo da promisle o nekoliko ključnih mera koje bi mogle da unaprede kvalitet nastave i opšti nivo podrške učenicima, kao i da kreiraju okruženje koje će podsticati zadovoljstvo učenika u školi. Osim redukovanja akademskih sadržaja i optimizacije

broja učenika u odeljenjima, smatramo da je nastavnom kadru potrebno obezbediti edukaciju usmerenu na sticanje potrebnih znanja, veština i praktičnog iskustva, kako za izgradnju međusobnog poverenja i poštovanja radi unapređenja interakcije sa srednjoškolcima, tako i za efikasno sprovođenje inkluzivne nastave. Takođe, u školama je neophodno razviti i posvećeno implementirati usluge karijernog vođenja i savetovanja. Aktivno učešće svih učenika u aktivnosti karijernog savetovanja obezbedilo bi im veći nivo pomoći u donošenju racionalne odluke o izboru buduće profesije, dok bi im primena različitih stručnih intervencija omogućila podršku u razvoju socio-emocionalnih kompetencija i veću otpornost na izazove obrazovnog i profesionalnog angažovanja.

**SCHOOL SATISFACTION AMONG STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL  
DISABILITIES AND TYPICALLY DEVELOPING STUDENTS IN VOCATIONAL  
SECONDARY EDUCATION**

*Abstract*

*In the broader concept of life satisfaction, school satisfaction represents a specific domain related to students' personal experience regarding how pleasant and fulfilled they find the school environment. The aim of this study is to examine differences in school satisfaction between students with mild intellectual disabilities and typically developing students, as well as to explore the impact of certain sociodemographic characteristics. The convenience sample consisted of 273 high school students enrolled in three-year vocational programs, divided into two groups. The first group included 138 students with developmental disabilities, while the second group comprised 135 typically developing students attending vocational high schools. Students' school satisfaction was assessed using a subscale of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. The obtained results unambiguously indicate that students with mild intellectual disabilities report significantly higher school satisfaction than their typically developing peers. This paper analyzes these differences with particular attention to the characteristics of the educational systems attended. Recommendations are provided for future research to further investigate school satisfaction, enabling a deeper understanding of students' diverse needs stemming from their biopsychosocial characteristics. Based on these findings, educational stakeholders could more appropriately support the positive development of all students and implement targeted interventions aimed at improving the quality of school life.*

*Keywords: school satisfaction, high school, three-year education, intellectual disability, typical development*

**Literatura**

- Addae, E. A., Kühner, S., & Lau, M. (2023). Social context of school satisfaction among primary and secondary school children in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 148, 106881. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.106881>
- Arciuli, J., & Emerson, E. (2020). Type of disability, gender, and age affect school satisfaction: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 870-885. <https://doi.org/10.1111/bjep.12344>
- Baker, J. A., & Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. *Handbook of positive psychology in schools*, 189-196.
- Banković, S. (2016). Sociometrijski status učenika sa intelektualnom ometenošću u redovnom obrazovnom okruženju. *Beogradska defektološka škola*, 22(1), 59-74.
- Brojčin, B. (2013). *Inkluzivna edukacija*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Castellano, M., Sundell, K., Overman, L. T., & Aliaga, O. A. (2012). Do career and technical education programs of study improve student achievement? Preliminary analyses from a rigorous longitudinal study. *International Journal of Educational Reform*, 21(2), 98-118. <https://doi.org/10.1177/105678791202100202>
- Cecen, A. R. (2023). Self satisfaction scale (3S): Development and initial validation of a new measure of subjective well-being. *Current Psychology*, 42(6), 4555-4566. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01790-9>
- Chen, X., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2020). Gender differences in life satisfaction among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 21, 2279-2307. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00169-9>
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(6), 432-444. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00789.x>
- Đević, R & Vujačić, M. (2024). Socijalni statusi u odeljenju učenika koji imeju teškoće u razvoju iz perspektive nastavnika srednjih stručnih škola. *Inovacije u nastavi*, 37(3), 43-58. <https://doi.org/10.5937/inovacije2403043D>
- Đević, R. (2018). Socijalna prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju u nižim razredima redovne osnovne škole. U R. Đević, i N. Gutvajn (Ur.) *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (str. 105-121). Institut za pedagoška istraživanja

- Dražić, M., & Zrnić, L. (2024). Stavovi nastavnika redovnih osnovnih škola prema inkluzivnom obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju. *Research in Pedagogy*, 14(2), 265-277. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2402265D>
- Eckert, H., Steinmayr, R., & Wirthwein, L. (2025). Socioemotional and sociodemographic determinants of subjective well-being in school during childhood and adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 40(2), 54. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00955-5>
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537. <https://doi.org/10.1002/pits.20488>
- Gilmore, L., Campbell, M., Shochet, I., & Roberts, C. (2013). Resiliency profiles of children with intellectual disability and their typically developing peers. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1032-1043. <https://doi.org/10.1002/pits.21728>
- Graham, L. J. (2020). Inclusive education in the 21st century. In *Inclusive education for the 21st century* (pp. 3-26). Routledge.
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2024). Subjective well-being and social inclusion at school for students with a disability, according to their parents, in France. *Research in Developmental Disabilities*, 153, 104814. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104814>
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological assessment*, 6(2), 149.
- Huebner, E. S. (2011). *Revised Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*. Columbia, SC: University of South Carolina
- Japundža-Milisavljević, M., Djurić-Zdravković, A., & Milanović-Dobrota, B. (2023). Provođenje slobodnog vremena učenika s intelektualnom ometenošću. In *XIV Međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“* (str. 173-180). Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli.
- Japundža-Milisavljević, M., Đurić-Zdravković, A., & Milanović-Dobrota, B. (2022). Stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 21(1), 15-30. <https://doi.org/10.5937/specedreh21-34279>
- Jovanović Popadić, A. M. (2016). Inkluzivno obrazovanje: Ideja i praksa. *Sinteze-časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 5(10), 35-46. <https://doi.org/10.5937/sinteze0-12363>
- Jovanović, V., & Jerković, I. (2011). Zadovoljstvo školom kod učenika srednjih škola—povezanost sa školskim uspehom i indikatorima mentalnog zdravlja. *Psihologija*, 44(3), 211-224. <https://doi.org/10.2298/PSI1103211J>

- Klinger, D. A., Freeman, J. G., Bilz, L., Liiv, K., Ramelow, D., Sebok, S. S., Samdal, O., Dür, W., & Rasmussen, M. (2015). Cross-national trends in perceived school pressure by gender and age from 1994 to 2010. *The European Journal of Public Health*, 25(suppl\_2), 51-56. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv027>
- Melbøe, L., & Ytterhus, B. (2017). Disability leisure: In what kind of activities, and when and how do youths with intellectual disabilities participate?. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 245-255. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1264467>
- Milanović-Dobrota, B., & Radić-Šestić, M. (2017). Radna angažovanost srednjoškolaca na praktičnoj nastavi. *Nastava i vaspitanje*, 66(1), 67-82.
- Milanović-Dobrota, B., Mentus-Kandić, T., & Buha, N. (2024). Percepcija roditeljske podrške u karijernom razvoju učenika sa intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 23(1), 61-79. <https://doi.org/10.5937/specedreh23-42825>
- Milošević, D., & Maksimović, J. (2022). Inkluzivno obrazovanje u Republici Srbiji iz ugla nastavnika razredne i predmetne nastave–kompetencije, prednosti, barijere i preduslovi. *Nastava i vaspitanje*, 71(1), 7-27. <https://doi.org/10.5937/nasvas2201007M>
- Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji za period od 2019. do 2021. godine* (2022). Ministarstvo prosvete Republike Srbije. <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2022/12/Nacionalni-izvestaj-o-IO-2019-2021.pdf>
- Slavnić, D., & Zečević, I. (2015). Učeničko zadovoljstvo životom, školom i samopoštovanje. *STED–zbornik radova iz psihologije*, 75-86.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030.* (2021). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 63/2021.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2020.* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 107/2012.
- Suldo, S. M., Gilfix, H. L., & Morgan, M. M. (2022). Understanding and promoting school satisfaction in children and adolescents. In *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 380-396). Routledge.
- Tamaš, D., Škrbić, R., Matic, I., & Vignjević, N. (2023). Stavovi zaposlenih u obrazovanju prema inkluziji učenika sa poremećajima iz spektra autizma. *Pedagoška stvarnost*, 69(1), 92-107. <https://doi.org/10.19090/ps.2023.1.92-107>
- Tiikkaja, S., & Tindberg, Y. (2021). Poor school-related well-being among adolescents with disabilities or ADHD. *International journal of environmental research and public health*, 19(1), 8. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010008>

- Tomić, M. (2019). Inkluzivna nastava u sistemu vaspitanja i obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 65(2), 111-122.
- Tomić, M., Spasenović, V., & Hebib, E. (2015). Dualni model srednjeg stručnog obrazovanja-primer Austrije. *Nastava i vaspitanje*, 64(1), 131-144.
- Trajković, M., Kovačević-Lepojević, M., & Radulović, M. (2023). Zadovoljstvo različitim aspektima života i pozitivna očekivanja od budućnosti kod srednjoškolaca: specifičan značaj zadovoljstva školom1. *Nastava i vaspitanje*, 72(3), 337-352. <https://doi.org/10.5937/nasvas2303429T>
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331. <https://doi.org/10.1080/01419870120109502>
- Vidić, T. (2022). Kako i zašto mjeriti zadovoljstvo učenika školom. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 163(1-2), 201-218.
- Vujačić, M., & Đević, R. (2022). Vršnjačka prihvaćenost u inkluzivnom obrazovanju. Institut za pedagoška istraživanja.
- Yam, F. C. (2022). The relationship between school satisfaction and psychological well-being of secondary school students: the mediating role of happiness at school. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 4(2), 248-262. <https://doi.org/10.51535/tell.1200847>
- 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
- Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2025). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 19/2025.

**PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA**

**Bojana Perić-Prkosovački<sup>1</sup>**

Katedra opšteobrazovnih i opštemedicinskih predmeta

ORCID: 0000-0003-0035-7600

**Svetlana Radović**

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u

Novom Sadu

**Katarina Subotić**

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u

Novom Sadu

ORCID: 0009-0006-2696-0511

**Sanela Slavković**

Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Katedra za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

ORCID: 0000-0003-2864-7108

Primljen: 25.2.2026.

Prihvaćen: 16.4.2026.

UDC: 373.23:159.942-053.4

DOI: 10.19090/ps.2026.1.24-43

**Originalni naučni rad**

**PREPOZNAVANJE I REGULACIJA EMOCIJA KOD PREDŠKOLSKE DECE: ULOGA  
VRTIĆA I FOTO-ELICITACIJSKOG INTERVJUA**

*Apstrakt*

*Istraživanje je imalo za cilj da ispita kako deca predškolskog uzrasta prepoznaju, razumeju i regulišu osnovne emocije u svakodnevnom vrtićkom okruženju, kao i na koji način doživljavaju podršku odraslih u procesu emocionalne regulacije. Prikupljanje podataka izvršeno je uz pomoć foto-elicitacijske tehnike (Photo-Elicitation Interview, PEI). Deca su uz podršku vaspitača fotografisala objekte, situacije i prostore koji su kod njih pokretali emocionalne odgovore. Fotografije su zatim korišćene kao vizuelni stimulus u polustrukturisanim dubinskim intervjuima, u kojima su deca verbalno elaborirala značenje i emocionalni kontekst snimljenog sadržaja. Analiza podataka pokazuje da deca najčešće prepoznaju i izražavaju pozitivne emocije, posebno sreću u interakciji sa vršnjacima i tokom aktivnosti, dok negativne emocije zahtevaju dodatnu podršku. Deca su identifikovala sredinske pobuđivače emocija (vršnjaci, predmeti, ambijent) i razvijala strategije regulacije, uključujući spontano rešavanje problema i traženje socijalne podrške. PEI se pokazao kao efikasna participativna i*

<sup>1</sup>bojana.peric-prkosovacki@mf.uns.ac.rs

*refleksivna tehnika koja omogućava uvid u emocionalni svet dece i podstiče razvoj emocionalne inteligencije. Rezultati naglašavaju važnost vrtića kao sigurnog i poznatog konteksta za emocionalni razvoj, značaj odraslih u podršci regulaciji emocija i praktičnu primenu vizuelnih metoda u pedagoškoj praksi.*

*Ključne reči: emocionalno vaspitanje, predškolska deca, regulacija emocija, vrtić, foto-elicitacijski intervju (PEI)*

## Uvod

Vrtić predstavlja jedno od prvih institucionalnih okruženja u kojem dete provodi značajan deo svakodnevnog života. Kao složen emocionalni, socijalni, relacijski i prostorni kontekst, vrtić pruža deci iskustva kroz koja uče da izražavaju i regulišu emocije u interakciji sa vršnjacima, vaspitačima, pravilima i materijalnim okruženjem. Savremeni pedagoški pristupi ističu da vrtić nije neutralan prostor, već sredina bogata emocionalnim značenjima, gde se oblikuju prvi obrasci odnosa, osećaj sigurnosti i pripadnosti, kao i temelji emocionalne pismenosti i emocionalne inteligencije (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2017; Slunjski, 2011).

Emocije prožimaju sve segmente pedagoške prakse - rutinske aktivnosti, slobodnu i vođenu igru, saradnju i konflikte. Regulacija emocija u predškolskom uzrastu predstavlja razvojni proces, dok svesno upravljanje emocijama još nije u potpunosti razvijeno i zavisi od podrške odraslih (Denham, 2006; Saarni, 1999). Vaspitači kroz svoje reakcije, dostupnost i vođenje aktivnosti pomažu deci da razumeju i postepeno regulišu emocije. Emocije se oblikuju u društvenom i kulturnom kontekstu i razvijaju kroz interakciju, jezik i zajedničke prakse (Kišjuhas, 2016).

Emocionalno vaspitanje odvija se na implicitnom i eksplicitnom nivou. Implicitno se ogleda u svakodnevnim interakcijama, strukturisanju pravila i reagovanju u konfliktima, dok eksplicitno podrazumeva svesno razvijanje socioemocionalnih kompetencija kroz razgovor o osećanjima, imenovanje emocija i refleksiju (Jurčević Lozančić, 2016; Pešikan & Antić, 2012). Oba nivoa su međusobno povezana i čine osnovu razvoja emocionalne inteligencije kao teorijskog okvira za razumevanje emocionalnog razvoja deteta.

Emocionalne reakcije dece predškolskog uzrasta predškolaca su često intenzivne i neposredne, dok su mehanizmi samoregulacije u formiranju. Zbog toga je važno posmatrati emocionalni razvoj razvojno i kontekstualno, uvažavajući individualne razlike, a ne normativno ili evaluativno (Nussbaum, 2001). Savremeni pedagoški pristupi naglašavaju integraciju emocionalnog vaspitanja u svakodnevnu praksu vrtića kroz igru, projekte i socijalne interakcije, čime deca razvijaju emocionalnu sigurnost, otpornost i sposobnost saradnje.

### **Analitički okvir istraživanja**

Emocionalni razvoj u predškolskom uzrastu postavlja temelje za socijalno funkcionisanje, emocionalnu dobrobit i adaptaciju deteta u obrazovnom i širem društvenom kontekstu (Denham, 2006). Savremena istraživanja ga konceptualizuju kroz tri povezane dimenzije: prepoznavanje emocija, razumevanje emocija i regulaciju emocija, koje doprinose socijalnoj kompetenciji i kvalitetnijim interpersonalnim odnosima (Denham et al., 2015; Gross, 2015).

Predškolski period je posebno osetljiv jer deca uče da povezuju emocionalna iskustva sa uzrocima i posledicama kroz konkretna iskustva (Widen, 2016). Regulacija i razumevanje emocija povezani su sa kvalitetom vršnjačkih odnosa, prosocijalnim ponašanjem i smanjenjem problema u ponašanju, što ih čini pedagoški relevantnim ishodom ranog obrazovanja (Blewitt, Fuller-Tyszkiewicz, Nolan, Bergmeier, Vicary, Huang, McCabe, McKay, & Skouteris, 2018; Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017). Emocionalni razvoj se stoga ne posmatra isključivo kao individualna karakteristika, već kao proces oblikovan interakcijama i pedagoškim praksama u vrtiću (Zinsser, Shewark, Denham, & Curby, 2019).

Prepoznavanje emocija odnosi se na identifikaciju i imenovanje emocija kod sebe i drugih na osnovu izraza lica, tona glasa, govora tela i situacionih okolnosti (Denham, 1998; Saarni, 1999). U predškolskom uzrastu ovaj proces se razvija postepeno, pretežno kroz poznate i svakodneвне situacije, dok se apstraktnije kategorije tek počinju oblikovati (Widen & Russell, 2008). Bolje prepoznavanje emocija povezano je sa kvalitetnijim socijalnim odnosima, dok teškoće u identifikaciji često vode ka problemima u ponašanju (Eggum-Wilkens, Fabes, Castle, Zhang, Hanish, & Martin, 2014; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001).

Razumevanje emocija podrazumeva sagledavanje uzroka, posledica i socijalnog značenja emocionalnih stanja (Bukhalenkova, Veraksa, Kartushina, & Chichinina, 2022). Razvija se kroz jezik, socijalne interakcije i refleksiju, i doprinosi prosocijalnim ishodima kao što su konstruktivna interakcija, rešavanje konflikata i empatija (Grazzani et al., 2024; Richard, Cavadini, Dalla-Libera, Angonin, Alaria, & Gentaz, 2025). Ovo omogućava deci predviđanje emocionalnih reakcija drugih i prepoznavanje složenijih oblika socijalnog funkcionisanja.

Regulacija emocija je razvojna osnova kasnijeg svesnog upravljanja emocijama (Gross, 1998; Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 2004). U ranom detinjstvu proces je automatski i često posredovan spoljašnjom regulacijom kroz podršku odraslih, dok starije predškolsko dete razvija složenije mehanizme poput samoumirivanja i kontrole pažnje. Regulacija je dinamičan, razvojno uslovljen i relacijski proces, oblikovan kroz interakcije u vrtiću.

Vrtić je ključna sredina ranog detinjstva, gde deca provode veliki deo dana kroz aktivnosti, igru, saradnju i konflikte, izražavajući širok spektar emocija (Clark, 2005). Rutine i poznata struktura omogućavaju

deci sigurnost, istraživanje okruženja i osećaj pripadnosti grupi (Clark, 2004). Aktivnosti poput igre, povlačenja i ulaska u konflikte imaju različita značenja i tesno su povezane sa osećanjima sigurnosti, kontrole ili frustracije (Burke, 2005; 2008).

Socioemocionalni razvoj se ostvaruje kroz svakodnevne situacije - igru, rešavanje konflikata, donošenje odluka i refleksiju, a vaspitači igraju ključnu ulogu u prepoznavanju potreba, pružanju podrške i razvijanju samoregulacije (Denham et al., 2015; Mashford-Scott, Church & Tayler, 2012). Uloga vaspitača uključuje organizaciju aktivnosti, posredovanje između institucionalnih zahteva i dečjih potreba, kao i uspostavljanje odnosa zasnovanih na poverenju i ravnopravnosti (Christensen & Prout, 2002).

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja "Godine uzleta" u našoj zemlji Program „Godine uzleta“ u Srbiji naglašava dete kao aktivnog i kompetentnog učesnika razvoja, fokusiranog na međudejstvo sa socijalnim i fizičkim okruženjem kroz igru, komunikaciju i zajedničko delovanje. Realni program ostvaruje se kroz posmatranje, planiranje i refleksiju vaspitača, integrisane i projektne aktivnosti, čime se podržava celoviti razvoj emocionalnih, socijalnih, kognitivnih i motoričkih kompetencija. U skladu sa ovakvim pristupom detetu kao aktivnom učesniku, posebno je važno razumeti njegove lične doživljaje i perspektive.

Subjektivno doživljavanje vrtića od strane dece može da se istražuje vizuelnim metodama poput fotografija, jer one pomažu deci da izraze svoja značenja i osećanja, često prevazilazeći verbalna ograničenja (Einarsdóttir, 2005; Clark-Ibáñez, 2007; Smith & Barker, 2000; Orellana, 1999).

### **Metodološki okvir istraživanja**

#### **Predmet istraživanja**

Standardni psihološki i pedagoški istraživački pristupi često imaju ograničenja u sagledavanju emocionalnih iskustava predškolske dece. Tradicionalni intervjui i upitnici podrazumevaju razvijene jezičke sposobnosti, apstraktno mišljenje i samorefleksiju, koje su u ovom uzrastu još uvek u razvoju. Zbog toga deca često ne mogu spontano i precizno da verbalizuju svoja osećanja, niti razjasne unutrašnje doživljaje, što može dovesti do nepotpunih ili iskrivljenih podataka o njihovom emocionalnom svetu (Christensen & James, 2008; Luttrell, 2010). U tom kontekstu, opredelili smo se za primenu metodoloških pristupa koji su razvojno primereni, participativni i oslonjeni na dečje iskustvo, omogućavajući deci da aktivno učestvuju i izraze svoja emocionalna iskustva kroz vizuelno i narativno učešće (Einarsdóttir, 2005; Clark, 2004).

## **Cilj istraživanja**

Cilj ovog istraživanja bio je da se ispita kako deca predškolskog uzrasta prepoznaju, razumeju i regulišu osnovne emocije u svakodnevnim situacijama u vrtiću, koje strategije emocionalne regulacije pri tome koriste, kao i kako doživljavaju i prepoznaju podršku koju pruža okruženje - vaspitači i vršnjaci. Putem foto-elicitacijske tehnike deca su mogla da izraze svoja lična emocionalna iskustva, refleksije i značenja, čime se omogućava dublji uvid u njihov emocionalni svet u kontekstu institucionalnog vaspitanja i obrazovanja.

U skladu sa tim, postavili smo sledeća istraživačka pitanja:

1. Kako deca predškolskog uzrasta kroz fotografije i naraciju izražavaju prepoznavanje emocija?
2. Kako deca interpretiraju i razumeju uzroke i posledice svojih emocija u svakodnevnom vrtićkom životu?
3. Na koji način deca prikazuju regulaciju emocija kroz izbor aktivnosti, reakcije i interakcije?
4. Koje situacije, prostori i odnosi u vrtiću deca povezuju sa određenim emocionalnim iskustvima?
5. Kako PEI kao participativna i vizuelna metoda omogućava uvid u sve tri dimenzije emocionalne inteligencije u predškolskom uzrastu (emocionalna svesnost, samoregulacija i socijalna kompetencija)?

## **Dizajn, uzorak i tok istraživanja**

Istraživanje je koncipirano kao kvalitativno istraživanje malog obima, sa ciljem dobijanja dubinskih i kontekstualno bogatih podataka. Osnovna tehnika prikupljanja podataka bila je foto-elicitacija zasnovana na foto-dnevnici deca. Istraživanje je sprovedeno tokom radne 2025. godine.

Photo Elicitation Interview (PEI) predstavlja participativnu istraživačku tehniku u kojoj se fotografije koriste kao podsticaj za razgovor sa učesnicima, jer podstiču evociranje sećanja, emocija i značenja koja se često ne mogu u potpunosti izraziti isključivo verbalnim putem. U pedagoškom i razvojno-psihološkom kontekstu ova metoda polazi od shvatanja deteta kao aktivnog učesnika istraživačkog procesa, a ne pasivnog objekta posmatranja (Christensen & Prout, 2002; Einarsdóttir, 2005; Luttrell, 2010). Posebna heuristička vrednost pridaje se fotografijama koje su kreirala sama deca uz podršku vaspitača, budući da takav pristup omogućava dublji uvid u njihova autentična značenja i perspektive u odnosu na unapred odabrane vizuelne materijale (Clark, 2017; Mughal, 2025; Bisquerra-

Alzina & Pérez-Escoda, 2019). Uloga vaspitača bila je prvenstveno tehničke i organizacione prirode, kako bi se deci olakšalo razumevanje zadatka i proces fotografisanja.

Metoda je zasnovana na interpretativnim teorijskim pristupima, usmerenim ka razumevanju svakodnevnih društvenih svetova i značenja njihovog delovanja. Fotografije evociraju dublje elemente svesti nego reči (Harper, 2002). Uvođenjem fotografija u intervju dobijaju se bogatiji, dublji i autentičniji odgovori u poređenju sa konvencionalnim intervjuima zasnovanim isključivo na verbalnoj komunikaciji. Posebna vrednost PEI tehnike u istraživanjima sa decom ogleda se u: smanjenju asimetrije moći između odraslog istraživača i deteta, isticanju dečjih kompetencija, odnosno omogućavanju lakšeg izražavanja mišljenja, povećanju motivacije dece za učešće u istraživanju (Cook & Hess, 2007).

U istraživanju je učestvovalo 9 dece (7 devojčica i 2 dečaka), uzrasta od 5,5 do 6,5 godina, iz predškolske ustanove u okolini Novog Sada. Istraživanje je namenski sprovedeno u vrtiću kao svakodnevnom, prirodnom i interaktivnom okruženju predškolske dece, što omogućava autentično beleženje emocionalnih iskustava i njihovu povezanost sa poznatim kontekstom (Burke, 2008; Denham, 1998). Ustanova je organizovana kao urbana razvojna sredina koja deci pruža raznovrsne senzorne, socijalne i kognitivne podsticaje kroz stalnu interakciju sa lokalnom zajednicom i okruženjem. U neposrednoj blizini nalaze se obrazovne i kulturne institucije sa kojima vrtić redovno saraduje kroz radionice, edukativne programe o prirodi, očuvanju životne sredine i zdravim stilovima života, kao i kroz posete školskim priredbama koje omogućavaju postepeno upoznavanje sa školskim okruženjem. Tokom godine ostvaruje se saradnja sa lokalnim muzejima, srednjoškolskim ustanovama i organizacijama civilnog društva, čime se vaspitno-obrazovni program obogaćuje iskustvenim učenjem. Česte su organizovane šetnje i boravak na otvorenom u parkovima, dvorištima javnih institucija i prirodnim lokalitetima u okruženju, koji se koriste za igru, rekreaciju i istraživačke aktivnosti. Na taj način vrtić funkcioniše kao dinamičan prostor povezan sa zajednicom, u kome deca stiču raznovrsna iskustva, razvijaju osećaj pripadnosti i upoznaju kulturne i prirodne vrednosti sredine u kojoj odrastaju.

Prikupljanje podataka sprovedeno je kroz pripremu dece i vaspitača, samostalno fotografisanje i individualne razgovore sa decom. Kroz svakodnevne aktivnosti deca su upoznavana sa emocijama, sa ciljem da ih imenuju, prepoznaju sopstvene reakcije i razumeju njihove uzroke. Tokom oktobra 2024.godine deca su uz podršku vaspitačice beležila fotografije situacija i ambijenta koji su kod njih izazivali emocije i kreirala foto-dnevnike. Uloga vaspitača bila je u cilju da deci olakšao razumevanje zadatka i proces fotografisanja. Foto-dnevnički su potom korišćeni kao osnova za polustrukturisane intervjuove usmerene na emocije, njihovo razumevanje, regulaciju i socijalnu podršku (Tabela 1).

Tabela 1

*Pitanja polustrukturisanog intervjua*

## Pitanja

- 
1. Šta je na fotografiji?
  2. Zašto si fotografisao/la ovu fotografiju?
  3. Kako si se tada osećao/la? Šta si tada osećao/la?
  4. Da li je neko primetio kako se ti osećaš? Ko? (Šta se tada desilo?)
  5. Da li si rekao/la nekome kako si se tada osećalo/la?
  6. Da li si se i kada isto tako osećao/la?
  7. Šta si ti tada uradio/la?
  8. To što si tada uradio/la, da li te je neko tome naučio? Ko?
  9. Kako bi reagovala u istoj ili sličnoj (dati primer) situaciji? Šta bi promenio/la...
- 

**Etika i participacija**

Etika istraživanja obuhvatala je saglasnost roditelja, informisanje dece o cilju i toku istraživanja prilagođeno uzrastu, pažljivu interpretaciju fotografija sa fokusom na podršku i razumevanje dečjih iskustava. Deca su aktivno učestvovala u istraživanju, birajući situacije, ambijent i predmete za fotografije, učestvujući u intervjuima, što omogućava poštovanje principa participacije deteta. Ovim pristupom smanjuje se problem neravnoteže moći između istraživača i deteta (Christensen & Prout, 2002), a deci se omogućila autonomija u predstavljanju svojih emocionalnih iskustava.

**Rezultati i Diskusija**

Rezultati istraživanja ukazuju da deca predškolskog uzrasta uspešno prepoznaju osnovne emocije i povezuju ih sa konkretnim situacijama iz svog svakodnevnog okruženja. Najčešće fotografisana emocija bila je sreća, koju su zabeležila sva deca učesnici istraživanja, što potvrđuje centralno mesto pozitivnih emocionalnih interakcija sa vršnjacima, aktivnosti i ambijenta u emocionalnom iskustvu dece u vrtiću. Analiza fotografija i razgovora sa decom intervjua pokazala je da su pobuđivači emocija pretežno sredinski faktori, poput druge dece, predmeta i prostora. Spoljašnji prostor češće prepoznat kao izvor emocionalnih doživljaja u odnosu na unutrašnji. Ovi nalazi su u skladu sa konstruktivističkim pristupima razvoju emocionalne kompetencije, prema kojima deca kroz iskustvo i socijalnu interakciju aktivno grade razumevanje sopstvenih i tuđih emocionalnih stanja (Hoemann et al., 2019). U porodičnom kontekstu, gde deca kroz svakodnevne interakcije sa roditeljima i braćom/sestrama doživljavaju pozitivne emocije (npr. osmeh, dodir, igru), oni ne samo da izražavaju emocije već ih i aktivno konstruišu na osnovu povratnih informacija iz okoline. Ova socijalna konstrukcija omogućava

deci da razvijaju emocionalnu regulaciju i empatiju, jer učenje nije pasivno usvajanje, već aktivno građenje koncepata emocija kroz ponavljane interakcije (Garaigordobil, 2022).

Takav pristup naglašava da emocionalna kompetencija nije urođena već emergentna pojava koja nastaje u kontekstu odnosa. Deca koriste socijalne signale, jezičke oznake emocija i zajedničke aktivnosti da oblikuju sopstvene emocionalne sheme, što dovodi do boljeg razumevanja tuđih stanja i efikasnije regulacije u stresnim situacijama unutar porodice. Ovi procesi podržavaju dugoročan socio-emocionalni razvoj, jer deca postaju aktivni učesnici u sopstvenom emocionalnom učenju (Hosokawa, 2024).

Dobijeni podaci ukazuju da deca emocije razumeju na različite načine: telesno, kroz fiziološke reakcije, tautološki, ali i uz izražene teškoće u verbalizaciji, što je razvojno očekivano za ovaj uzrast (Denham, Bassett, Sirotkin, & Zinsser, 2017). Posebno je uočljivo da deca češće traže podršku u situacijama negativnih emocija, dok pozitivna emocionalna iskustva uglavnom zadržavaju za sebe (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2019). Strategije emocionalne regulacije koje su deca navodila obuhvataju rešavanje problema, ignorisanje izvora negativne emocije, kao i traženje podrške od odraslih ili vršnjaka. Ovi nalazi potvrđuju da se emocionalna regulacija razvija u socijalnom kontekstu i da roditelji, vršnjaci i vaspitači imaju ključnu ulogu u procesu emocionalne socijalizacije.

Tabela 2 prikazuje distribuciju fotografisanih emocija. Sva deca u istraživanju (9 od 9, 100 %) fotografisala su sreću, koja je istovremeno najzastupljenija emocija sa ukupno 15 fotografija (28,4 % od svih 53 snimljene fotografije). Visoku zastupljenost pokazalo je i gađenje, koje su zabeležila 8 dece (88,9 %), sa 12 fotografija (22,6 %). Iznenadjenje, strah i ljutnja pojavili su se kod nešto više od polovine dece (55,5–66,7 %), dok je tuga najređe fotografisana emocija – zabeležilo ju je samo 4 dece (44,4 %), sa svega 5 fotografija (9,4 %). Posebno je uočljivo da su sreća i gađenje najčešće prikazivane sa više fotografija po detetu, dok su ljutnja i tuga uglavnom bile predstavljene samo jednom fotografijom po detetu.

Tabela 2

*Prikaz distribucije fotografisanih emocija*

Emocija	Deca koja su fotografisala određenu emociju		Fotografije u odnosu na emocije		Broj fotografija određene emocije u odnosu na broj dece	
	F	%	F	%	jedna	dve
Sreća	9	100	15	28.4	3	6

Gađenje	8	88.9	12	22.6	4	4
Iznenadenje	6	66.7	8	15.1	2	4
Strah	5	55.5	8	15.1	3	2
Ljutnja	5	55.5	5	9.4	5	0
Tuga	4	44.4	5	9.4	3	1
Ukupno			53	$\bar{x} = 6,6$		

Dakle, sreća je emocija koju su prepoznala sva deca, dok su tuga i ljutnja bile najmanje zastupljene i uglavnom dokumentovane jednokratno. Ovakav obrazac u skladu je sa teorijama emocionalne regulacije koje ukazuju da deca u ranom uzrastu lakše prepoznaju i izražavaju pozitivne emocije, dok negativne emocije češće umanjuju, izbegavaju ili zadržavaju za sebe, naročito u socijalno strukturisanom okruženju kakvo je vrtić (Denham et al., 2017; Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2017).

Emocije poput gađenja i iznenadenja, koje su snažno povezane sa konkretnim sredinskim pobuđivačima, relativno su često fotografisane i od strane većeg broja dece. Ovi nalazi potvrđuju da deca predškolskog uzrasta emocije prepoznaju pre svega situaciono i kontekstualno, oslanjajući se na neposredno iskustvo i senzorne informacije. Takav način emocionalnog opažanja predstavlja važan razvojni korak ka formiranju emocionalne svesnosti, koja čini osnovu kasnijih procesa emocionalne regulacije (Gross, 2015).

Manja zastupljenost emocija straha, ljutnje, a naročito tuge može se tumačiti iz razvojne perspektive emocionalne regulacije, prema kojoj deca postepeno razvijaju kapacitete za svesno imenovanje, razumevanje i komunikaciju emocionalno neprijatnih stanja. Istovremeno, ove emocije su često praćene implicitnim i eksplicitnim socijalnim normama koje utiču na njihovo potiskivanje ili premeštanje u privatnu sferu, što dodatno ograničava njihovu vidljivost u institucionalnom kontekstu (Cole, Ram, & English, 2019).

Sa pedagoškog aspekta, dobijeni nalazi potvrđuju vrtić kao ključni kontekst emocionalnog razvoja, u kojem deca ne samo da doživljavaju emocije, već uče kako da ih prepoznaju, izraze i regulišu u interakciji sa drugima. Uloga vaspitača posebno je značajna u pružanju emocionalne podrške i u legitimisanju svih emocija kao prihvatljivih, uz istovremeno usmeravanje dece ka socijalno prihvatljivim načinima njihovog izražavanja, čime se podstiče razvoj emocionalne kompetentnosti i socijalne prilagođenosti (Denham & Brown, 2018). Rezultati sugerišu da je važno sistematski razvijati pedagoške prakse koje podstiču razgovor o „težim“ emocijama, poput tuge i ljutnje, kroz strukturisane aktivnosti, simboličku igru i refleksiju o emocionalnim iskustvima. Vrtić se u ovom kontekstu pokazuje kao ključni

prostor za učenje prepoznavanja i regulacije emocija, gde deca kroz interakciju sa vršnjacima i vaspitačima razvijaju emocionalnu svest i socijalnu kompetenciju.

Fotografije koje su deca zabeležila koristile su se kao podloga za individualne razgovore o sadržaju, razlozima nastanka, povezanoj emociji, kao i o strategijama upravljanja tom emocijom. Posebna pažnja posvećena je prepoznavanju elemenata emocionalne socijalizacije i razvoja emocionalne inteligencije u dečjim iskazima. Tokom razgovora deca su identifikovala pobuđivače emocija, odnosno konkretne situacije i elemente okruženja koji su izazvali određena emocionalna stanja.

U Tabeli 3 prikazane su emocije koje su deca identifikovala, kategorije pobuđivača i autentični komentari dece, što omogućava uvid u način na koji deca doživljavaju i tumače svoje emocije u vrtićkom okruženju.

Tabela 3

*Prikaz identifikovanih emocija, kategorija pobuđivača i autentičnih komentara dece*

emocija	kategorija	autentični komentari dece kao primeri
Sreća	Interakcija sa vršnjacima	sa „Moja drugarica je moja sreća. Zato što volim da se igram sa njom“
	aktivnosti	„Srećna sam kad sa V. slažem lego“
		„Svaki dan mogu da napravim nešto drugačije“
	ambijent	„Srećna sam zato što mogu da vozim bicikl jer sam naučila“
Gađenje	ambijent	„Srećna sam što tako lepo raste, a mi smo ga zasadili“
	rekviziti/sredstva	„Grozno miriše i ne izgleda lepo“
Iznenadenje	rekviziti/sredstva	„Gade mi se prljave igračke“
		„Priče me uvek iznenade“
	ambijent	„Knjiga počne kao prvo bude nešto tužno ili srećno i onda na kraju se završi zanimljivo“
		„Igračke me iznenaduju. Neka može kad ih stisneš da pevaju ili šuščaju“
ambijent	„Liči mi na poklone. Pokloni me iznenaduju“	
	„Volim brzinu pa mi je svako spuštanje niz tobogan iznenadenje“	
ambijent	„Iznenadilo me kada sam došla u vrtić, zato što je niklo“	

---

Strah	uverenja	<p>„Strah me je da u blatu ne isprljam nove čizme“</p> <p>„Bojim se da me ne udari auto“</p> <p>„Plašim se da se ne povredim“</p>
Tuga	ambijent	<p>„Tužna sam kad su životinje zatvorene“</p> <p>„Niko se ne igra u njoj“</p> <p>„Ljuta sam što su tako prljave stvari“</p>
Ljutnja	Interakcija vršnjacima	<p>sa „Ljuti me što su ovi stariji dečaci polomili tu nošu“</p>

---

Analiza tabele 3 pokazuje da deca fotografišu sreću koja se javlja u interakciji sa vršnjacima („Moja drugarica je moja sreća. Zato što volim da se igram sa njom“) i kroz aktivnosti („Srećna sam zato što mogu da vozim bicikl jer sam naučila“). Ova dominantna zastupljenost pozitivne emocije ukazuje da deca lakše prepoznaju i izražavaju emocije koje su socijalno prihvatljive i povezane sa zadovoljstvom i uspehom.

Emocija gađenja uglavnom je povezana sa ambijentom i konkretnim predmetima („Grozno miriše i ne izgleda lepo“, „Gade mi se prljave igračke“), što ukazuje na situacionu i senzorsku komponentu prepoznavanja negativnih emocija. Emocija iznenađenja doživljava se kao situaciona i dinamična, povezana sa rekvizitima i ambijentom („Priče me uvek iznenade“, „Iznenadilo me kada sam došla u vrtić, zato što je niklo“), što sugeriše da deca emocionalna iskustva interpretiraju kroz neposredno iskustvo i kontekstualne stimuluse.

Strah, tuga i ljutnja su ređe dokumentovane, ali omogućavaju uvid u dečje strategije emocionalne regulacije. Deca se straha i ljutnje često distanciraju ili traže podršku („Bojim se da me ne udari auto“, „Ljuti me što su ovi stariji dečaci polomili tu nošu“), dok tuga pokazuje povezanost sa socijalnim i ambijentalnim faktorima („Tužna sam kad su životinje zatvorene“). Ovi nalazi potvrđuju razvojnu perspektivu emocionalne regulacije: deca postepeno uče da prepoznaju, imenuju i upravljaju negativnim emocijama, uz podršku odraslih i vršnjaka (Denham & Brown, 2018; Gross, 2015).

Ukupno, rezultati tabele naglašavaju vrtić kao ključni kontekst za razvoj emocionalne inteligencije, gde deca kroz igru, interakciju i refleksiju uče prepoznavanje emocija, upravljanje sopstvenim emocionalnim stanjima i razvijaju socijalne veštine, što ima direktne pedagoške implikacije za vaspitače u planiranju aktivnosti koje podstiču razgovor o svim vrstama emocija.

Analiza sredinskih pobuđivača emocija ukazuje da deca najčešće reaguju na tri tipa stimulusa: drugu decu (interakcija sa vršnjacima), predmete (igračke, knjige, bicikl) i ambijent (spoljašnji prostor češće nego unutrašnji). Rezultati pokazuju da pozitivne interakcije sa vršnjacima i aktivnostima u vrtiću podstiču prepoznavanje i izražavanje emocije sreće, što je u skladu sa nalazima Park, Izard i King (Park, Izard, & King, 2016), koji su pokazali da interpersonalne relacije predviđaju razvoj sposobnosti prepoznavanja i razumevanja emocija kod predškolaca.

Emocionalna inteligencija kod dece predškolskog uzrasta podrazumeva prepoznavanje, razumevanje i regulaciju sopstvenih emocija, kao i sposobnost empatije i uspešnog upravljanja socijalnim interakcijama (Denham & Brown, 2018; Matthews, Zeidner & Roberts, 2002). Do uzrasta od 3–4 godine deca postaju svesna da se mentalna stanja i emocije koherentno povezuju kroz vreme, uključujući retrospektivno i prospektivno razmišljanje, a sa rastom sve više prepoznaju kada i zašto ljudi osećaju specifične emocije (Gopnik & Wellman, 2012; Lagattuta, 2014).

Faze emocionalnog razvoja uključuju usvajanje, diferenciranje i transformaciju emocija. Usvajanje se odnosi na percepciju i izražavanje emocija, diferenciranje na prepoznavanje i dekodiranje emocija iz okoline u skladu sa prethodnim iskustvima, dok transformacija emocija podrazumeva da emocionalna stanja utiču na mišljenje i dalji emocionalni razvoj. Primarne emocije, kao što su uzbuđenje i prijetnost/neprijetnost, diferenciraju se u osnovne emocije: sreću, tugu, ljutnju, strah, gađenje i iznenađenje (Ekman, 2005).

Emocionalna regulacija je ključna, jer podrazumeva sposobnost prepoznavanja i upravljanja sopstvenim emocionalnim reakcijama, dok empatija omogućava prepoznavanje i razumevanje emocija kod drugih, što poboljšava međuljudske odnose i komunikaciju (Ekman, 2005; Izard, 1977). Razumevanje konteksta u kojem se emocije javljaju dodatno podržava sposobnost regulacije, dok kontinuirana socijalna interakcija u vrtiću jača emocionalnu svesnost, socijalnu svesnost i društvene veštine (Denham & Brown, 2018). U Tabeli 4 prikazano je kako su ispitanici prepoznali odnosno razumeli emociju.

Tabela 4

*Razumevanje (prepoznavanje) emocija*

Telesno	Baš lepo, moje srce mi brzo kuca zato što je srećno zbog toga
	Od gađenja moj nos ne može da diše
	Kad sam ljuta stisnem prste
	U mozgu osećam (sreća)
	Kad se spuštam (na toboganu) na guzici ja osetim brzinu (sreća)

Tautološko	Tuga je sve nešto tužno, a sreća je sve nešto srećno  Osećam bes kad sam ljuta  Iznenadenje je jako iznenadno
Nemogućnost verbalizacije prepoznavanja emocije	Ne znam šta osećam kad sam srećna  Podrška u upravljanju emocijama  Podršku traže u slučaju negativnih emocija (sreću čuvaju za sebe)

Prema dobijenim podacima u Tabeli 4, deca koriste različite strategije za izražavanje, prepoznavanje i regulaciju svojih emocija. Jedan od dominantnih načina razumevanja emocija kod dece predškolskog uzrasta jeste telesni izraz, pri čemu se emocije doživljavaju kroz fiziološke senzacije i telesne reakcije. Sreća se povezuje sa ubrzanim kucanjem srca ili osećajem brzine tokom igre, dok se gađenje i ljutnja ispoljavuju kroz osećaj gušenja ili stiskanje šaka, što potvrđuje teorije somatske osnove emocionalnog iskustva (Campos, Frankel, & Camras, 2004; Saarni, 1999).

Deca emocije često imenuju i na tautološki način, koristeći jednostavne i ponavljajuće verbalne formulacije, što ukazuje na to da se emocionalni vokabular još uvek razvija i da se verbalizacija emocija nalazi u formativnoj fazi (Denham & Burton, 2003; Lagattuta & Wellman, 2002). Kod pojedine dece uočene su i teškoće u verbalizaciji emocija, iako ih prepoznaju, što je razvojno očekivano i potvrđuje značaj vizuelnih i participativnih metoda u istraživanju emocionalnih iskustava (Izard et al., 2001).

Podršku u regulaciji emocija deca najčešće traže u situacijama negativnih emocionalnih stanja, dok pozitivna emocionalna iskustva uglavnom zadržavaju za sebe. Oslanjanje na porodicu i vršnjake u skladu je sa teorijom socijalne regulacije emocija, koja naglašava ulogu interpersonalne podrške u učenju emocionalne kontrole (Denham et al., 2017; Thompson, 2014). Integracija ovih strategija doprinosi razvoju emocionalne inteligencije i socijalnih veština (Matthews et al., 2002; Saarni, 1999).

Analiza rezultata pokazuje da deca emocije prepoznaju kroz interakcije sa vršnjacima, aktivnosti i ambijent vrtića. Dominantna zastupljenost sreće ukazuje da deca lakše izražavaju pozitivne emocije, dok negativne zahtevaju dodatnu pedagošku podršku (Denham, 1998; Denham & Brown, 2018; Izard et al., 2001). Fotoelicitacija (PEI) omogućava povezivanje unutrašnjeg doživljaja i verbalnog izražavanja, osnažuje participaciju dece i pruža uvid u emocionalne potrebe, pri čemu se vrtić potvrđuje kao siguran kontekst za razvoj emocionalne inteligencije (Luttrell, 2010; Christensen & James, 2008; Izard et al., 2001; Matthews et al., 2002).

### Zaključak

Na osnovu dobijenih podataka, jasno je da vrtić predstavlja ključni kontekst za razvoj emocionalne inteligencije predškolske dece. Aktivnosti koje podstiču razgovor o emocijama, refleksiju i interakciju sa vršnjacima omogućavaju deci da uče prepoznavanje, razumevanje i regulaciju svojih emocionalnih stanja, dok vaspitači i odrasli imaju važnu ulogu u modelovanju emocionalnih reakcija i pružanju socijalne podrške. Emocionalna inteligencija se, u tom smislu, ne posmatra isključivo kao urođena sposobnost, već kao kompetencija koja se razvija kroz socijalnu interakciju i pedagoški vođene aktivnosti (Matthews et al., 2002).

Deca predškolskog uzrasta emocije najčešće prepoznaju i artikulišu kroz interakcije sa vršnjacima, kroz aktivnosti i kroz ambijent vrtića. Analiza Tabele 3 pokazuje da deca dominantno fotografišu i prepoznaju sreću, koja se javlja u igri sa vršnjacima i tokom aktivnosti u kojima doživljavaju uspeh. Ova dominantna zastupljenost pozitivnih emocija ukazuje da deca lakše prepoznaju i izražavaju emocije koje su socijalno prihvatljive i povezane sa zadovoljstvom, dok negativne emocije, poput tuge i ljutnje, zahtevaju dodatnu podršku i pedagošku intervenciju (Denham, 1998; Denham & Brown, 2018; Izard et al., 2001).

Emocionalni pobuđivači koje deca prepoznaju nalaze se u različitim sredinskim kontekstima, uključujući interakcije sa vršnjacima, predmete i ambijent, pri čemu se spoljašnji prostor češće prepoznaje kao izvor emocionalnih doživljaja. Ovakva situaciona vezanost emocija potvrđuje nalaze ranijih istraživanja prema kojima predškolska deca lakše prepoznaju emocije kada su one povezane sa poznatim osobama, aktivnostima i mestima (Burke, 2005; Denham, 1998; Einarsdóttir, 2005).

Deca koriste i spontane i socijalno posredovane strategije regulacije emocija. Spontane strategije obuhvataju ignorisanje ili direktno rešavanje problema, dok socijalno posredovane strategije uključuju traženje podrške od roditelja, vršnjaka ili vaspitača. Prepoznavanje telesnih reakcija i upotreba tautoloških iskaza odražavaju razvojni nivo emocionalne refleksije i proces integracije iskustava u razlikovanju emocija (Bai, Repetti, & Sperling, 2016; Buck, 1983; ; Denham et al., 2017; Lang, 1998; Mirabile, Oertwig, & Halberstadt, 2018; Saarni, 1999).

Deca takođe razvijaju sposobnost integrisanja prethodnih iskustava i tumačenja emocionalnih dokaza kako bi objasnila i predvidela emocionalne reakcije drugih, što je u skladu sa konstruktivističkim pristupima teorije uma (Gopnik & Wellman, 1992; Lagattuta, 2014).

Fotoelicitacija (PEI) se u istraživanjima sa decom primenjivala u oblastima obrazovnih iskustava, socijalnih odnosa, doživljaja prostora, blagostanja i emocionalnog razvoja, pri čemu se pokazala kao značajna metoda koja omogućava deci da fotografije koriste kao polaznu tačku za izražavanje stavova, sećanja i osećanja koja nisu uvek verbalno dostupna. Ova tehnika promoviše participaciju i autonomiju

dece, smanjuje istraživačku anksioznost i pruža istraživačima uvid u njihov emocionalni svet, zbog čega se i u ovom istraživanju smatra heuristički plodnom (Einarsdóttir, 2005; Luttrell, 2010; Smith & Barker, 2000; Christensen & James, 2008), te njena primena može biti okosnica pedagoških implikacija ovog rada.

Iako ovo istraživanje pruža vredan uvid u emocionalni svet predškolske dece, neophodno je istaći njegova ograničenja. Rezultati se zasnivaju na malom i rodno neravnomernom uzorku od devetoro dece (sedam devojčica i dva dečaka), zbog čega se ne mogu generalizovati na širu populaciju predškolske dece. Osim toga, ograničenja su povezana sa razvojnim i verbalnim karakteristikama dece ovog uzrasta, kao i sa metodološkim i etičkim izazovima u interpretaciji dečjih fotografija i njihovih verbalnih objašnjenja (Christensen & Prout, 2002; Harden, Crosby, Davis, Howie, & Struthers, 2000). Fotoelicitacija se pokazala kao plodna heuristička metoda, ali ne predstavlja direktnu meru emocionalne inteligencije, već indirektni uvid u dečja iskustva i perspektive.

## **RECOGNITION AND REGULATION OF EMOTIONS IN PRESCHOOL CHILDREN: THE ROLE OF KINDERGARTEN AND PHOTO-ELICITATION INTERVIEW**

### *Abstract*

*This study aimed to explore how preschool children recognize, understand, and regulate basic emotions in everyday kindergarten settings, as well as how they perceive adult support in the process of emotional regulation. A photo-elicitation interview (PEI) was used, in which children independently photographed situations, objects, and spaces that triggered emotional responses, and then commented on the photos through semi-structured interviews. Data analysis showed that children most frequently recognized and expressed positive emotions, particularly happiness during interactions with peers and activities, while negative emotions required additional support. Children identified environmental emotion triggers (peers, objects, and surroundings) and developed regulation strategies, including spontaneous problem-solving and seeking social support. PEI proved to be an effective participatory and reflective technique, providing insight into the emotional world of children and fostering the development of emotional education, although it does not measure it quantitatively. The results highlight the importance of kindergarten as a safe and familiar context for emotional development, the role of adults in supporting emotion regulation, and the practical application of visual methods in pedagogical practice.*

*Keywords: emotional education, preschool children, emotion regulation, kindergarten, photo-elicitation interview (PEI)*

## Literatura

- Bai, S., Repetti, R. L., & Sperling, J. B. (2016). Children's expressions of positive emotion are sustained by smiling, touching, and playing with parents and siblings: A naturalistic observational study of family life. *Developmental Psychology*, 52(1), 88–101. <https://doi.org/10.1037/a0039854>
- Bisquerra-Alzina, R., & Pérez-Escoda, N. (2019). Emotional education and emotional intelligence in early childhood education. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 3–23.
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., & Mousa, A. (2018). Emotion regulation in young children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.002>
- Buck, R. (1983). Nonverbal communication of emotion: A review of theory and research. *Journal of Nonverbal Behavior*, 8(1), 3–30. <https://doi.org/10.1007/BF00987280>
- Bukhalenkova, D. A., Veraksa, A. N., Kartushina, N. A., & Chichinina, E. A. (2022). Emotion understanding in bilingual preschoolers. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(1), 49–67. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0104>
- Burke, C. (2005). Play in focus: Children researching their own spaces and places for play. *Children, Youth and Environments*, 15(1), 27–53.
- Burke, C. (2008). Play in focus: Children researching their own spaces and places for play. In P. Thomson (Ed.), *Doing visual research with children and young people* (pp. 27–53). Routledge.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377–394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- Christensen, P., & James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed.). Routledge.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Clark, A. (2004). The mosaic approach and research with young children. In V. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser, & S. Ding (Eds.), *The reality of research with children and young people* (pp. 142–157). SAGE.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Clark, A. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the mosaic approach* (2nd ed.). Jessica Kingsley.

- Clark-Ibáñez, M. (2007). Inner-city children in sharper focus: Sociology of childhood and photo elicitation interviews. In G. Stanczak (Ed.), *Visual research methods* (pp. 167–196). Sage.
- Cole, P. M., Ram, N., & English, M. S. (2019). Toward a unifying model of self-regulated emotion. *Psychological Bulletin*, *145*(9), 883–918. <https://doi.org/10.1037/bul0000204>
- Cook, T., & Hess, E. (2007). What the camera sees and from whose perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, *14*(1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/0907568207068562>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). Social–emotional competence as support for school readiness. *Early Education and Development*, *17*(1), 57–89. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4)
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2017). The socialization of emotional competence. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 173–186). Guilford Press.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2018). Plays nice with others. *Early Education and Development*, *29*(2), 155–169. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1384703>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Kalb, S., Warren-Khot, H. K., & Zinsser, K. (2015). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, *24*(3), 315–336. <https://doi.org/10.1002/icd.1916>
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, *88*(2), 408-416.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (2004). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, *9*(4), 241–273. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1)
- Einarsdóttir, J. (2005). Playschool in pictures. *Early Child Development and Care*, *175*(6), 523–541. <https://doi.org/10.1080/03004430500131238>
- Eggum-Wilkens, N. D., Fabes, R. A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2014). Playing with others: Head start children's peer play and relations with kindergarten school competence. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(3), 345-356.
- Ekman, P. (2005). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45–60). Wiley.

- Garaigordobil, M., Berruoco, L., & Celume, M. P. (2022). Developing children's creativity and social-emotional competencies through play: Summary of twenty years of findings of the evidence-based interventions "game program". *Journal of Intelligence*, 10(4), 77.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1992). Why the child's theory of mind really is a theory. *Mind & Language*, 7(1-2), 145–171. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.1992.tb00202.x>
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (2012). Reconstructing constructivism: Causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory theory. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1085–1108. <https://doi.org/10.1037/a0028044>
- Grazzani, I. (2024). Promoting theory of mind and emotion understanding in preschool settings: an exploratory training study. *Frontiers in Psychology*, 15, 1439824.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Harden, R. M., Crosby, J. R., Davis, M. H., Howie, P. W., & Struthers, A. D. (2000). Task-based learning: The answer to integration and problem-based learning in the clinical years. *Medical Education*, 34(5), 391–397. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2000.00698.x>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13–26.
- Hoemann, K., Xu, F., & Barrett, L. F. (2019). Emotion words, emotion concepts, and emotional development in children: A constructionist hypothesis. *Developmental psychology*, 55(9), 1830.
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., & Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC psychology*, 12(1), 761.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Plenum Press.
- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Jurčević Lozančić, A. (2016). Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 23(2), 143–146.
- Kišjuhas, A. (2016). Emocije u društvenom i kulturnom kontekstu. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 41(1), 31–47.
- Krnjaja, Ž., & Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop. Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

- Lagattuta, K. H. (2014). Linking past, present, and future: Children's ability to connect mental states and emotions across time. *Child Development Perspectives*, 8(2), 90–95. <https://doi.org/10.1111/cdep.12065>
- Lagattuta, K. H., & Wellman, H. M. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38(4), 564–580. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.564>
- Lang, P. J. (1998). Emotion and motivation: Attention, perception, and action. *Journal of Affective Disorders*, 61(3), 137–154. [https://doi.org/10.1016/S0165-0327\(00\)00338-4](https://doi.org/10.1016/S0165-0327(00)00338-4)
- Luttrell, W. (2010). A camera is a big responsibility. *Visual Studies*, 25(3), 224–237. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.524930>
- Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2012). Seeking children's perspectives on their wellbeing in early childhood settings. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 231–247. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0069-7>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT Press.
- Mirabile, S. P., Oertwig, D., & Halberstadt, A. G. (2018). Parent emotion socialization and children's socioemotional development. *Social Development*, 27(3), 633–651. <https://doi.org/10.1111/sode.12285>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2017). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Mughal, M. A. (2025). Photos and children. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 26(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-26.3.4311>
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.
- Orellana, M. F. (1999). Space and place in an urban landscape: Learning from children's views of their social worlds. *Visual Studies*, 14(1), 73–89. <https://doi.org/10.1080/14725869908567810>
- Park, J. S., Izard, C. E., & King, K. A. (2016). Interpersonal relations and the development of emotion recognition and understanding in preschoolers. *Early Education and Development*, 27(5), 621–634. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1135048>
- Pešikan, A., & Antić, S. (2012). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za psihologiju i UNICEF.

- Richard, S., Bernard, S., & Pons, F. (2025). Understanding emotions in early childhood: Developmental and educational perspectives. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 129874. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.129874>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Slunjski, E. (2011). *Razvijanje autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Smith, F., & Barker, J. (2000). Contested spaces: Children's experiences of out of school care in England and Wales. *Childhood, 7*(3), 315–333. <https://doi.org/10.1177/0907568200007003005>
- Thompson, R. A. (2014). Socialization of emotion and emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 173–186). Guilford Press.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development, 23*(2), 291–312. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2008.01.002>
- Widen, S. C. (2016). Children's interpretation of facial expressions: The long path from valence-based to specific discrete categories. *Emotion Review, 8*(1), 72–77. <https://doi.org/10.1177/1754073915580609>
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2019). A mixed-method examination of preschool teachers' emotion socialization beliefs. *Early Education and Development, 30*(5), 596–615. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1603138>

**Maša Đurišić<sup>1</sup>**

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje  
vaspitača u Kikindi

**Mila Bunijevac**

JZU Bolnica „Sveti Vračevi“, Bijeljina

Primljen: 19.10.2025.

Prihvaćen: 17.11.2025.

UDC: 373.23:376.1-056.264

DOI: 10.19090/ps.2026.1.44-56

**Stručni naučni rad**

## **ULOGA LOGOPEDA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA: SARADNJA I RANA INTERVENCIJA**

### *Apstrakt*

*Razvoj govora i jezika predstavlja jedan od ključnih aspekata ranog detinjstva i ima značajan uticaj na celokupan psihički i socijalni razvoj deteta. Govorno-jezičke teškoće u predškolskom uzrastu mogu imati dugoročne posledice ukoliko se ne prepoznaju i ne tretiraju na vreme. Zbog toga je logopedska podrška u predškolskim ustanovama od izuzetnog značaja. Cilj ovog rada jeste da analizira potrebe dece za logopedskom intervencijom u vrtićima, prikaže ulogu i metode rada logopeda, kao i značaj saradnje sa vaspitačima i roditeljima. Posebna pažnja posvećena je dijagnostici i proceni govorno-jezičkih teškoća, kao i važnosti rane intervencije. Takođe se razmatraju sistemski izazovi i primeri dobre prakse u organizaciji logopedske službe. Zaključci ukazuju na neophodnost unapređenja dostupnosti i kvaliteta logopedskih usluga u predškolskim ustanovama, sa ciljem obezbeđivanja optimalnog razvoja dece i prevencije posledica govorno-jezičkih poremećaja. Stoga, ključni aspekti u prevazilaženju govorno-jezičkih poteškoća jesu rana intervencija i pravovremena identifikacija.*

*Ključne reči: govorno-jezičke poteškoće, dijagnostika i procena, rana intervencija, logopedska podrška, saradnja roditelj/vaspitač.*

### **Uvod**

Govorno-jezičke teškoće kod dece predstavljaju značajan razvojni problem koji može negativno uticati na njihov emocionalni razvoj, socijalnu interakciju, a kasnije i akademska postignuća. Period predškolskog uzrasta posebno je kritičan za razvoj jezika, jer se tada formiraju osnovne komunikacijske veštine koje čine temelj za dalji proces učenja i interakcije sa okolinom (Paul & Norbury, 2012). Prema dostupnim podacima oko 10% dece predškolskog uzrasta suočava se sa nekim oblikom govorno-jezičkih teškoća koje zahtevaju stručnu intervenciju (NIDCD, 2025).

---

<sup>1</sup> masadjuriscvsssov@gmail.com

Logopedaska podrška u predškolskim ustanovama ima ključnu ulogu u ranom prepoznavanju i tretmanu poremećaja govora i jezika. Pravovremena dijagnostika i intervencija omogućavaju značajno poboljšanje komunikacionih sposobnosti deteta, smanjujući rizik od kasnijih teškoća u školovanju i socijalnoj integraciji (Law, Garrett, & Nye, 2004). U tom kontekstu, uspostavljanje efikasnih modela saradnje između logopeda, vaspitača i roditelja predstavlja jedan od osnovnih preduslova za uspešnu logopedsku praksu u okviru predškolskog obrazovanja (Roberts & Kaiser, 2011).

Uloga logopeda u predškolskim ustanovama podrazumeva ne samo direktan rad sa decom, već i kontinuiranu procenu njihovih komunikacionih sposobnosti, kao i edukaciju i podršku roditeljima i vaspitačima. S druge strane, sistemski i institucionalni izazovi – poput nedostatka stručnog kadra ili neadekvatne organizacije logopedске službe – često ograničavaju dostupnost i kvalitet pruženih usluga (McLeod & McKinnon, 2010).

Cilj ovog rada jeste da, kroz analizu savremenih modela rada logopeda u predškolskim ustanovama, kao i pregled dijagnostičkih i procenjivačkih procedura, prikaže značaj i efikasnost logopedске podrške u ranom detinjstvu. Poseban fokus biće stavljen na saradnju svih aktera uključenih u proces, kao i na identifikaciju sistemskih prepreka koje je potrebno prevazići u cilju unapređenja logopedске prakse.

### **Procena potreba za logopedskom podrškom u predškolskim ustanovama**

Procena potreba za logopedskom podrškom u predškolskim ustanovama predstavlja ključni korak u prepoznavanju i ranom tretmanu govorno-jezičkih teškoća kod dece. Prema podacima međunarodnih studija, između 5 i 12% dece predškolskog uzrasta ispoljava različite oblike govorno-jezičkih poremećaja, koji mogu značajno uticati na njihov sveukupni razvoj i kasniji školski uspeh (Al-Bluwi et al., 2025; Synnes et al., 2023). Najčešći oblici teškoća uključuju fonološke poremećaje, jezičko kašnjenje, kao i specifične jezičke poremećaje (Bishop & Snowling, 2004).

Precizna i sveobuhvatna procena neophodna je kako bi se identifikovala deca kojoj je potrebna dodatna podrška, ali i kako bi se odredio tip, obim i intenzitet odgovarajuće intervencije. Ovaj proces obuhvata primenu standardizovanih dijagnostičkih instrumenata prilagođenih uzrastu, ali i korišćenje neformalnih metoda, kao što su posmatranje, analiza spontanog govora, kao i procena komunikacionih veština u svakodnevnim interakcijama sa vršnjacima i odraslima u prirodnom okruženju vrtića (Rinaldi & Caselli, 2014). Pored toga, značajan doprinos u procesu identifikacije teškoća pružaju vaspitači i roditelji, koji kroz svakodnevni kontakt sa detetom mogu uočiti specifične obrasce u njegovom jezičkom razvoju (Botting & Conti-Ramsden, 2008).

Uloga logopeda u ovom procesu je višestruka: s jedne strane, logoped sprovodi formalnu dijagnostiku i procenu, dok s druge strane ima zadatak da edukuje i uključuje ostale aktere – vaspitače i roditelje – u proces ranog otkrivanja problema i njegovog rešavanja u svom domenu. Ovakav integrisan pristup značajno povećava verovatnoću uspešne intervencije i osigurava kontinuitet podrške detetu (Law, Reilly, & Snow, 2013). Rana identifikacija i odgovarajuće delovanje mogu znatno smanjiti rizik od kasnijih teškoća prvenstveno u oblasti socijalne komunikacije, a zatim i u procesu čitanja i pisanja (Snow & Powell, 2008).

Međutim, u brojnim predškolskim ustanovama uočen je nedostatak dovoljno kvalifikovanih stručnjaka osposobljenih za sprovođenje procena, što otežava blagovremeno prepoznavanje potreba dece i pružanje adekvatne podrške (Morgan et al., 2016). Stoga se preporučuje da obrazovni sistem kontinuirano ulaže u stručno usavršavanje vaspitača, razvijanje jasnih procedura saradnje sa logopedima, kao i u obezbeđivanje dovoljnog broja logopeda angažovanih u predškolskim ustanovama (Cirrin et al., 2010).

Kvalitetna procena potreba ne predstavlja isključivo dijagnostičku aktivnost, već zahteva dobro osmišljenu saradnju i koordinaciju svih aktera u predškolskom okruženju. Samo kroz takav sveobuhvatan i koordinisan pristup moguće je obezbediti pravovremenu i adekvatnu logopedsku podršku svakom detetu, čime se direktno doprinosi unapređenju njegovog govorno-jezičkog i ukupnog razvoja.

### **Uloga i aktivnosti logopeda u predškolskim ustanovama**

Logoped ima ključnu ulogu u ranom otkrivanju, dijagnostikovanju i tretmanu govorno-jezičkih teškoća kod dece predškolskog uzrasta. Njegov rad obuhvata ne samo direktan terapijski rad sa decom, već i sistemsku saradnju sa vaspitačima, roditeljima i drugim stručnjacima u okviru predškolske ustanove, čime se omogućava sveobuhvatna podrška razvoju detetovog govorno-jezičkog statusa (Paul & Norbury, 2012).

Svakodnevne aktivnosti logopeda u vrtiću višestruko su usmerene. Pre svega, on sprovodi procenu jezičkih sposobnosti dece primenom različitih dijagnostičkih instrumenata, te prati tok razvoja govorno-jezičkih veština. Na osnovu rezultata procene, logoped izrađuje individualni plan intervencije, prilagođen specifičnim potrebama svakog deteta. Intervencije obuhvataju vežbe oralne praksije, vežbe oblikovanja glasova sa vokalima, u rečima, kraćim rečenicama, kroz pesmice, slikovni materijal i slobodnu verbalnu konverzaciju, što značajno utičena proširenje vokabulara, kao i razvijanje komunikacionih i socijalnih veština (Law, Boyle, Harris, Harkness, & Nye, 2000).

Pored terapijskog rada, logoped ima značajnu ulogu u edukaciji i savetovanju vaspitača i roditelja. On ih informiše o karakteristikama govorno-jezičkog razvoja, savetuje o strategijama za podršku detetu tokom svakodnevnih aktivnosti, i pruža smernice za rano prepoznavanje potencijalnih teškoća. Ovakva saradnja omogućava kontinuitet podrške i van samih terapijskih termina, što značajno doprinosi uspehu intervencije (Bricker, Felimban, Lin, Stegenga, & Storie, 2020).

Metode rada koje logopedi primenjuju u radu sa decom predškolskog uzrasta su raznovrsne i zasnivaju se na savremenim istraživanjima i empirijski potvrđenim modelima. Najčešće se primenjuju pristupi zasnovani na igri, koja je prirodna i motivišuća forma učenja za decu ovog uzrasta. Kroz igru se razvijaju komunikacijske veštine, proširuje vokabular, artikulišu zvuci i usvajaju jezičke strukture (Yoshinaga-Itano, 2003). Posebno mesto zauzimaju i tehnike usmerene ka razvoju fonološke svesti, koje imaju preventivni značaj u odnosu na kasnije teškoće u oblasti čitanja i pisanja (Golubović, Radivojević i Ječmenica, 2019).

Rad logopeda u vrtiću ima i izrazito preventivnu dimenziju, jer se intervencije često usmeravaju na decu koja se nalaze u riziku od razvoja govorno-jezičkih poremećaja. Ovakav pristup omogućava rano prepoznavanje i umanjenje posledica jezičkih teškoća, što je od suštinskog značaja za celokupan razvoj deteta i njegovu buduću obrazovnu uspešnost (Yoshinaga-Itano, 2003).

### **Dijagnostika i procena govorno-jezičkih sposobnosti dece u predškolskim ustanovama**

Dijagnostika i procena govorno-jezičkih sposobnosti dece predškolskog uzrasta predstavljaju ključne korake u identifikaciji i tretmanu poremećaja govora i jezika. Rano otkrivanje teškoća u ovom uzrastu omogućava blagovremeno pružanje podrške koja može značajno unaprediti razvoj komunikacionih veština i sprečiti potencijalne probleme u kasnijem školskom i socijalnom funkcionisanju (Schwartz & Drager, 2008). Dijagnostički postupak u vrtiću obuhvata više faza i zahteva multidisciplinarni pristup, u kojem učestvuju logopedi, psiholozi, pedagozi i drugi stručnjaci, koji zajednički rade na identifikaciji govorno-jezičkih teškoća. Skrining predstavlja prvi korak u dijagnostičkom procesu i ima za cilj brzo prepoznavanje potencijalnih teškoća. On se sprovodi putem kratkih testova i upitnika koje popunjavaju roditelji i/ili vaspitači. Nakon toga sledi početna procena, koja uključuje detaljnije ispitivanje detetovih govorno-jezičkih sposobnosti u direktnoj interakciji sa logopedom, pri čemu se posmatraju razumevanje jezika, izražavanje, socijalna komunikacija i upotreba jezika u različitim kontekstima. Prikupljanje razvojne, porodične i medicinske anamneze odvija se kroz intervju sa roditeljima, čime se omogućava uvid u detetov razvojni tok i moguće faktore rizika, poput porodične istorije jezičkih poremećaja ili hroničnih bolesti. Logopedi koriste standardizovane dijagnostičke instrumente za procenu artikulacije, gramatike, vokabulara, razumevanja i produkcije jezika, što omogućava objektivno merenje detetovih sposobnosti u odnosu na normative za određeni

uzrast. Pored toga, sve se češće primenjuje i dinamička procena koja pruža uvid u to kako dete uči i reaguje na različite oblike podrške, fokusirajući se ne samo na trenutno znanje, već i na potencijal za usvajanje novih veština (Schwartz & Drager, 2008).

Ključni aspekti procene uključuju analizu artikulacije i fonologije, pri čemu se identifikuju greške u izgovoru i fonološki poremećaji, zatim razumevanje jezika kroz testove i aktivnosti koje ispituju sposobnost deteta da razume reči i složene rečenice, kao i ekspresivni jezik koji obuhvata vokabular, gramatiku i sposobnost formiranja smislene komunikacije. Takođe, posebna pažnja se posvećuje socijalnoj komunikaciji, odnosno sposobnosti deteta da koristi jezik u društvenim interakcijama i poštuje konverzijska pravila (Schwartz & Drager, 2008). Na osnovu rezultata dijagnostike i procene, logoped izrađuje individualizovane planove intervencije sa jasno definisanim ciljevima i metodama prilagođenim potrebama svakog deteta.

Intervencije mogu biti realizovane kroz individualni rad, rad u manjim grupama ili kroz integrisane aktivnosti u okviru predškolske ustanove, uz kontinuiranu podršku i saradnju sa roditeljima i vaspitačima. Dijagnostika i procena govorno-jezičkih sposobnosti u predškolskom uzrastu predstavljaju temelj za planiranje efikasne logopedске podrške, a rana i precizna procena omogućava pravovremenu intervenciju koja značajno doprinosi boljem razvojnom i obrazovnom ishodu deteta (Schwartz & Drager, 2008).

### **Metode i pristupi u radu sa decom sa govorno-jezičkim poremećajima**

Razumevanje i primena različitih metoda i pristupa u tretmanu govorno-jezičkih poremećaja od ključnog su značaja za efikasnu terapiju i razvoj jezičkih veština kod dece. U praksi, logopedi prilagođavaju intervencije nivou razvoja deteta, vrsti poremećaja i njegovim sposobnostima kako bi se obezbedio optimalan napredak u komunikaciji i učenju. Terapijske tehnike zasnivaju se na dokazima i uključuju metode koje su naučno potvrđene kao efikasne, kao što su intervencije usmerene na razumevanje jezika, metakognitivne tehnike i kognitivno-lingvistički pristupi (Smith, & Johnson, 2017).

Posebnu pažnju logopedi posvećuju vežbama artikulacije, koje pomažu deci da pravilno formiraju glasove i reči kroz ponavljanje, disajne vežbe i aktivnosti za jačanje mišića koji učestvuju u govoru. Vežbe fonološke svesti omogućavaju detetu da razvije sposobnost prepoznavanja i manipulacije zvukovima u jeziku, kroz igre rimovanja, identifikaciju glasova u rečima i vežbe segmentacije i spajanja zvukova. Ove aktivnosti ne samo da poboljšavaju tehniku izgovora, već i podstiču razumevanje strukture jezika i osnovnih jezičkih pravila (Connor, Morrison, & Slominski, 2006; Nikolić, Grabić, Trajković, i Žagrić, 2024;).

Savremena tehnologija se sve više integriše u logopedski rad, koristeći digitalne aplikacije i interaktivne igre koje pružaju vizuelnu i auditivnu podršku, motivišu decu na aktivno učešće i omogućavaju terapeutu praćenje napretka deteta. Ova sredstva su naročito korisna za decu koja zahtevaju dodatnu stimulaciju ili teško održavaju pažnju u klasičnim terapijskim aktivnostima (Leinweber, et al., 2023)

Pristupi terapiji ističu značaj funkcionalne komunikacije u svakodnevnim situacijama, gde logoped podstiče dete da koristi jezik u interakcijama sa vršnjacima i kroz aktivnosti koje oponašaju svakodnevni život. Holistički pristup omogućava integraciju jezičkih veština sa kognitivnim, emocionalnim i socijalnim aspektima razvoja, čime se podstiče celokupni napredak deteta. Kontinuirano uključivanje roditelja i saradnja sa vaspitačima ključni su za održavanje kontinuiteta terapije, primenu strategija podrške u kućnom i obrazovnom okruženju i osnaživanje deteta da aktivno razvija komunikacione sposobnosti.

Primena ovih metoda i pristupa doprinosi unapređenju jezičkih veština i olakšava socijalnu integraciju dece, omogućavajući im da uspešno komuniciraju u vršnjačkim i grupnim aktivnostima. Sistematska primena različitih logopedskih tehnika pomaže deci sa govor-jezičkim poremećajima da razviju komunikacione veštine, jačaju samopouzdanje i budu spremna za obrazovne i socijalne izazove. Kontinuirano usavršavanje logopeda i dostupnost kvalitetnih terapijskih programa ostaju od presudnog značaja za postizanje ovih ciljeva i unapređenje kvaliteta života dece i njihovih porodica (Smith, & Johnson, 2017).

### **Saradnja logopeda, vaspitača i roditelja u predškolskom okruženju**

Efikasna saradnja između logopeda, vaspitača i roditelja jedan je od ključnih faktora uspeha u radu sa decom koja imaju govorno-jezičke teškoće. Govorni razvoj nije izolovan proces, već se odvija kroz svakodnevne interakcije i okruženje, zbog čega je koordinisan pristup neophodan (Brinton, Fujiki, & Higbee, 1998). Kada svi akteri usaglase ciljeve i metode rada, veće su šanse za postizanje trajnih rezultata.

Vaspitači u predškolskim ustanovama prvi primećuju potencijalne teškoće u govoru i jeziku. Njihova uloga u ranom otkrivanju je izuzetno značajna. Kao ključni partneri logopedima, vaspitači provode najviše vremena sa decom i poznaju njihove dnevne rutine, interesovanja i osobine. Logopedi kroz redovne konsultacije, radionice i superviziju prenose vaspitačima znanja o govorno-jezičkom razvoju i tehnikama podrške koje se mogu koristiti tokom svakodnevnih aktivnosti (Crais & Woods, 2016). Tako vaspitači dobijaju smernice kako da podrže decu tokom igre, čitanja priča i grupnih aktivnosti. Na taj način stvara se inkluzivnije i podržavajuće okruženje koje pomaže prevazilaženju

poteškoća. Primer dobre saradnje je zajedničko planiranje i sprovođenje aktivnosti usmerenih na razvoj određenih jezičkih veština.

Roditelji su nezaobilazni partneri u logopedskoj podršci jer imaju ključnu ulogu u svakodnevnoj komunikaciji sa detetom. Njihovo uključivanje u dijagnostiku i terapiju omogućava prilagođavanje strategija porodičnim okolnostima i osnažuje roditeljsku ulogu u razvoju govora (Roberts & Kaiser, 2011). Logopedi organizuju savetodavne sastanke i radionice za roditelje, gde se obrađuju teme kao što su razvoj govora, prepoznavanje poteškoća i tehnike stimulacije jezika kod kuće. Takođe, roditeljima se daju konkretne smernice i materijali za vežbanje sa decom, što doprinosi kontinuitetu intervencije. Redovna i otvorena komunikacija omogućava praćenje napretka i pravovremeno reagovanje na nove izazove. Razumevanje emocionalnih i socijalnih potreba deteta, koje pružaju roditelji, doprinosi ciljanom i celovitom pristupu terapiji.

Kvalitetna razmena informacija i komunikacija između logopeda, vaspitača i roditelja ključ su uspešne saradnje. To uključuje redovne sastanke, zapisnike o toku terapije i dostupnost svih učesnika za konsultacije i zajedničko donošenje odluka (Bricker et al. 2020). Timski rad omogućava planiranje individualnih ciljeva i prilagođavanje aktivnosti detetovim potrebama i mogućnostima. Istraživanja potvrđuju da integrisan pristup, u kome roditelji, vaspitači i logopedi deluju kao jedinstveni tim, značajno povećava efikasnost tretmana i dovodi do boljih rezultata u govornom razvoju (Justice & Ezell, 2001). Kontinuirani dijalog pomaže u prevazilaženju problema koji nastaju zbog različitih očekivanja, profesionalnih stavova ili nedostatka resursa.

Ipak, postoje brojni izazovi koji mogu otežati saradnju. Često nedostaje vremena za koordinaciju između stručnjaka i roditelja, postoje različiti nivoi informisanosti i stručnosti, kao i nedovoljna sistemska podrška za organizaciju zajedničkih aktivnosti (Greenwell & Walsh, 2021). Ponekad roditelji nemaju dovoljnu podršku da razumeju prirodu govorno-jezičkih teškoća, što može dovesti do nesporazuma ili otpora prema terapiji. Zato je kontinuirana edukacija, podrška i osnaživanje svih učesnika neophodna za uspešne rezultate.

### **Sistemske i institucionalne izazove u pružanju logopedске podrške u predškolskim ustanovama**

Sistemske i institucionalne izazove u pružanju logopedске podrške u predškolskim ustanovama predstavljaju značajnu prepreku za kvalitetan rad i pravovremenu intervenciju. U mnogim zemljama, pa tako i kod nas, broj zaposlenih logopeda u vrtićima nije dovoljan da bi se adekvatno zadovoljile potrebe dece sa govorno-jezičkim teškoćama. Ovaj problem direktno utiče na učestalost i kvalitet terapijskih usluga, smanjujući time šanse za pravovremen razvoj i uspeh dece sa poremećajima govora i jezika (Dockrell & Howell, 2015).

Organizacija logopedске službe unutar obrazovnog sistema često je fragmentirana i nedovoljno jasno definisana, što otežava koordinaciju između različitih aktera — logopeda, vaspitača, roditelja i zdravstvenih radnika. Nedostatak sistemskih procedura za identifikaciju i praćenje dece sa govorno-jezičkim poteškoćama dodatno komplikuje pravovremenu intervenciju. Takođe, nerazumevanje značaja logopedске podrške od strane obrazovnih vlasti i institucija dovodi do neadekvatnog finansiranja i manjka resursa (Campbell, Selkirk, & Gaines, 2016).

Komunikacija i saradnja između logopeda i vaspitača ključni su faktori uspeha u tretmanu dece, ali u praksi se često susrećemo sa problemima kao što su nedostatak vremena, nedovoljna edukacija vaspitača o govorno-jezičkim poremećajima i neujednačen pristup saradnji. Ove prepreke zahtevaju sistemske promene kroz kontinuiranu profesionalnu obuku i razvoj timskog rada unutar predškolskih ustanova (Ward, 1999).

Pored toga, zakonska i institucionalna regulativa mora jasno definisati ulogu logopeda u predškolskim ustanovama, uključujući standarde za broj zaposlenih, kriterijume za upućivanje dece na tretman, kao i obaveze vezane za praćenje i izveštavanje o napretku dece. Neophodno je uspostaviti efikasne protokole saradnje između različitih sektora — zdravstva, obrazovanja i socijalne zaštite — kako bi se obezbedila sveobuhvatna podrška deci sa govorno-jezičkim poteškoćama (Crais & Woods, 2016).

Rešavanje ovih sistemskih i institucionalnih izazova predstavlja osnovni preduslov za unapređenje kvaliteta logopedске zaštite i uspešnu implementaciju ranih intervencija u predškolskim ustanovama, čime se direktno utiče na razvojni potencijal i kvalitet života dece sa govorno-jezičkim teškoćama.

### **Zaključak**

Govorno-jezički razvoj predškolske dece predstavlja ključni aspekt njihovog kognitivnog, socijalnog i emocionalnog razvoja. Pravovremena i kvalitetna logopedska podrška u predškolskim ustanovama od izuzetnog je značaja za identifikaciju i smanjenje govornih i jezičkih teškoća, koje mogu imati dugoročne posledice na školsku uspešnost i društvenu integraciju dece. Rana intervencija omogućava deci da kroz adekvatne terapijske programe razviju komunikacijske veštine i da se izazovi u razvoju govora i jezika svode na najmanju moguću meru, uz podršku stručnjaka i primenu efikasnih metoda.

Efikasna saradnja između logopeda, vaspitača, roditelja i drugih stručnjaka predstavlja ključni faktor uspeha. Logopedi pružaju stručno vođenje i specijalizovane terapijske pristupe, dok vaspitači primenjuju stimulatívne aktivnosti u svakodnevnom radu sa decom. Roditelji obezbeđuju kontinuitet terapije u kućnom okruženju. Pored toga, mnogu decu obuhvataju i tretmani defektologa različitih

profila, naročito decu sa poremećajem iz spektra autizma, intelektualnom ometenošću, cerebralnom paralizom ili višestrukim smetnjama. U takvim slučajevima neophodna je koordinisana trasdisciplinarna saradnja, gde tim stručnjaka, u skladu sa potrebama deteta, zajednički planira i prati terapijske aktivnosti. Takav pristup omogućava sveobuhvatan tretman i povećava šanse za optimalan napredak u govorno-jezičkom i opštem razvoju deteta.

Primena različitih metoda, uključujući interaktivne priče, multisenzorne aktivnosti, grupne terapije, individualizovane pristupe i savremene tehnologije, potvrđuje značaj raznovrsnih strategija za motivaciju dece i unapređenje govorno-jezičkih veština. Ovi pristupi, u kombinaciji sa edukacijom vaspitača i roditelja, stvaraju stimulatívno okruženje koje podstíče ne samo razvoj govora i jezika, već i socijalne, emocionalne i kognitivne sposobnosti dece.

Rad u praksi suočava se sa brojnim sistemskim i institucionalnim izazovima. Internacionalne studije pokazuju da između 5 % i 12 % dece predškolskog uzrasta ima govorno-jezičke teškoće, što naglašava važnost pravovremene identifikacije i intervencije (Al-Bluwi et al., 2025; Synnes et al., 2023). Domaća istraživanja ukazuju na nedostatak logopeda i ograničenu edukaciju vaspitača u predškolskim ustanovama, što predstavlja značajnu prepreku za kvalitetnu podršku deci (Dimitrijević i Starčević, 2024; Nikolić i sar., 2024). Uspostavljanje jasnih zakonskih okvira, definisanje uloga i odgovornosti logopeda, kao i kontinuirana edukacija vaspitača i roditelja, ključni su za efikasnu intervenciju i podršku deci sa govor-jezičkim teškoćama.

Sveobuhvatni, trasdisciplinarni pristup, uz aktivno uključivanje svih relevantnih aktera i obezbeđivanje adekvatnih resursa, omogućava značajno unapređenje kvaliteta logopedске zaštite i intervencija u predškolskim ustanovama. Na taj način ne samo da se podržava razvoj govornih i jezičkih sposobnosti dece, već se postavljaju temelji za njihov uspešan obrazovni i društveni život. Osiguranje kontinuirane edukacije stručnjaka, dostupnost kvalitetnih terapijskih programa i koordinacija svih članova tima ključni su za maksimalno smanjenje izazova u razvoju komunikacije i unapređenje ukupnog kvaliteta života dece i njihovih porodica.

## **THE ROLE OF SPEECH THERAPISTS IN PRESCHOOL INSTITUTIONS: COOPERATION AND EARLY INTERVENTION**

### *Abstract*

*Speech and language development represents one of the key aspects of early childhood and has a significant impact on the overall psychological and social development of a child. Speech and language difficulties at the preschool age can have long-term consequences if they are not recognized and treated in time. Therefore, speech therapy support in preschool institutions is of great importance.*

*The aim of this paper is to analyze the needs of children for speech therapy intervention in kindergartens, to present the role and working methods of speech therapists, as well as the importance of cooperation with educators and parents. Special attention is given to the diagnosis and assessment of speech and language difficulties, as well as to the importance of early intervention. The paper also discusses systemic challenges and examples of good practice in organizing speech therapy services. The conclusions highlight the necessity of improving the availability and quality of speech therapy services in preschool institutions, with the goal of ensuring optimal child development and preventing the consequences of speech and language disorders. Therefore, the key aspect in overcoming speech and language difficulties lies in early intervention and timely identification.*

*Keywords: speech and language difficulties, diagnosis and assessment, early intervention, speech therapy support, parent/educator cooperation*

## **Literatura**

- Al-Bluwi, G. S. M., AlNababteh, A., Marquis, A., Al-Rifai, R. H., Elbarazi, I., & Ahmed, L. A. (2025). Epidemiology of developmental language disorder among children in the Arab countries: A scoping review. *BMJ Open*, 15(4): e089667. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2024-089667>
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858- 886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 281–300. <https://doi.org/10.1348/026151007X235891>
- Bricker, D. D., Felimban, H. S., Lin, F. Y., Stegenga, S. M., & Storie, S. O. (2020). A Proposed Framework for Enhancing Collaboration in Early Intervention/Early Childhood Special Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(4), 240-252. <https://doi.org/10.1177/0271121419890683>
- Brinton, B., Fujiki, M., & Higbee, L. (1998). Participation in cooperative learning activities by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41 (5), 1193-1206. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4105.1193>

- Campbell, W., Selkirk, E., & Gaines, R. (2016). Speech-Language Pathologists' Role in Inclusive Education: A Survey of Clinicians' Perceptions of Universal Design for Learning. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 40 (2), 121-132.
- Cirrin F.M., Schooling T.L., Nelson N.W., Diehl S.F., Flynn P.F., Staskowski M., Torrey T.Z., & Adamczyk D.F. (2010). Evidence-based systematic review: effects of different service delivery models on communication outcomes for elementary school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(3), 233-64. doi: 10.1044/0161-1461(2009/08-0128)
- Connor, C. M., Morrison, F.J. & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's literacy skill growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665–689.
- Crais, E. R., & Woods, J. (2016). The role of speech-language pathologists in providing early childhood special education. In B. Reichow, B. Boyd, E. Barton, & S. Odom (Eds.), *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 363–383). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_19)
- Dimitrijević, B. i Starčević, J. (2024). Exploring child-related factors of preschool educators beliefs and perspectives on inclusion. *Uzdanica*, 21 (3), 231-247.
- Dockrell, J. & Howell, P. (2015). Identifying the challenges and opportunities to meet the needs of children with Speech Language and Communication Difficulties. *British Journal of Special Education*, 42(4), 411-428.
- Golubović S., Radivojević N., i Ječmenica N. (2019). Fonološke sposobnosti dece predškolskog uzrasta. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 33 (3), 74-89.
- Greenwell, T. & Walsh, B. (2021). Evidence-Based Practice in Speech-Language Pathology: Where Are We Now? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30 (1), 186-198. [https://doi.org/10.1044/2020\\_AJSLP-20-00194](https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-20-00194)
- Guralnick, M. J. (2011). Why Early Intervention Works: A Systems Perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6-28.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17, 207-225.
- Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2004). The efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay/disorder: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(4), 924-943.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(2), 165-88. doi: 10.1080/136828200247133.

- Law, J., Reilly, S., & Snow P.C. (2013). Child speech, language and communication need re-examined in a public health context: a new direction for the speech and language therapy profession. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(5), 486-96. doi: 10.1111/1460-6984.12027.
- Leinweber, J., Alber, B., Barthel, M., Whillier, A. S., Wittmar, S., Borgetto, B., & Starke, A. (2023). Technology use in speech and language therapy: Digital participation succeeds through acceptance and use of technology. *Frontiers in Communication*, 8: 1176827. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1176827>
- McLeod, S. & McKinnon, D. (2010). Support Required for Primary and Secondary Students with Communication Disorders and/or Other Learning Needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 26 (2), 123-143.
- Morgan, P. L., Hammer, C. S., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Maczuga, S., Cook, M., & Morano, S. (2016). Who receives speech/language services by 5 years of age in the United States? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(2), 183–199.
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (2025). Quick statistics about voice, speech, language. U.S. Department of Health & Human Services. Retrieved from <https://www.nidcd.nih.gov/health/statistics/quick-statistics-voice-speech-language>
- Nikolić, M., Grabić, M., Trajković, T., i Žagrić, J. (2024). Podrška deci koja imaju govorno-jezičke problem. *Krugovi detinjstva*, 2, 7-24.
- Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating* (4th ed.). Elsevier Health Sciences.
- Rescorla L. (2013). Late-talking toddlers. In Rescorla L. & Dale P. S. (Eds.), *Late talkers: Language development, interventions, and outcomes* (pp. 219–240). Baltimore, MD: Brookes.
- Rinaldi P., & Caselli, M.C. (2014). Language development in a bimodal bilingual child with cochlear implant: A longitudinal study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(4),798-809. doi:10.1017/S1366728913000849
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), 180-199.
- Wu, S., Zhao, J., de Villiers, J., Liu, X. L., Rolfhus, E., Sun, X., Li, X., Pan, H., Wang, H., Zhu, Q., Dong, Y., Zhang, Y., & Jiang, F. (2023). Prevalence, co-occurring difficulties, and risk factors of developmental language disorder: First evidence for Mandarin-speaking children in a population-based study. *The Lancet Regional Health – Western Pacific*, 34(2): 100713. <https://doi.org/10.1016/j.lanwpc.2023.100713>

- Schwartz, H. & Drager, K.D. (2008). Training and knowledge in autism among speech-language pathologists: a survey. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 66-77. doi: 10.1044/0161-1461(2008/007).
- Smith, A., & Johnson, B. (2017). Speech and language disorders in preschool children: Early identification and intervention strategies. *Journal of Speech-Language Pathology*, 45(2), 123–137. [https://doi.org/10.1044/2017\\_JSLP-2017-0012](https://doi.org/10.1044/2017_JSLP-2017-0012)
- Snow, P.C. & Powell, M.B. (2008) Oral Language Competence, Social Skills and High-Risk Boys: What Are Juvenile Offenders Trying to Tell Us? *Children & Society*, 22, 16-28. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00076.x>
- Synnes, A., Luu, T. M., Afifi, J., Khairy, M., de Cabo, C., Moddemann, D., Hendson, L., Reichert, A., Coughlin, K., Nguyen, K. A., Richter, L. L., Bacchini, F., & Aziz, K. (2023). Parent-Integrated Interventions to Improve Language Development in Children Born Very Preterm. *Children*, 10(6), 953. <https://doi.org/10.3390/children10060953>
- Ward, S. (1999). An investigation into the effectiveness of an early intervention method for delayed language development in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 34(3), 243–264. <https://doi.org/10.1080/136828299247405>
- Yoshinaga-Itano C. (2003). From Screening to Early Identification and Intervention: Discovering Predictors to Successful Outcomes for Children With Significant Hearing Loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1), 11-30. doi: 10.1093/deafed/8.1.11.

**Violeta Peković**

Fakultet za sport i psihologiju TIMS

Univerzitet Educons

**Ružica Glavaški**

Fakultet za sport i psihologiju TIMS

Univerzitet Educons

**Valentina Đorić<sup>1</sup>**

Fakultet za sport i psihologiju TIMS

Univerzitet Educons

Primljen: 18.12.2025.

Prihvaćen: 2.3.2026.

UDC: 373.211.24:376

DOI: 10.19090/ps.2026.1.57-73

**Originalni naučni rad**

## **SOCIO-PEDAGOGICAL AND DEMOGRAPHIC PREDICTORS OF PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARD INCLUSIVE PRACTICE**

### *Abstract*

*This research aimed to examine whether and how various socio-demographic characteristics of preschool teachers influence their attitudes toward inclusive practice in preschool institutions. The study examined differences in attitudes in relation to age, years of work experience, job position, prior professional development, experience working with children who require additional support, and the perceived level of support needed. The sample included 116 preschool teachers from the preschool institution "Radosno detinjstvo" in Novi Sad. The Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale (MATIES) was used, along with descriptive and inferential statistical methods in the analysis. The study investigated differences in attitudes in relation to age, how many years the person has worked, job position, prior professional development, experience working with children who require additional support, and the estimated level of support the child needs. The results showed that significantly more positive attitudes were found among younger teachers (up to 40 years old) and among those working with children who require a lower level of support. No significant statistical differences were observed for the remaining variables. The findings highlight the importance of generational and practical context in shaping attitudes toward inclusion, and emphasize the need for high-quality professional development and systemic support for preschool teachers in implementing inclusive practices.*

---

<sup>1</sup> valentina.djoric@tims.edu.rs

*Keywords: inclusive education, preschool teacher, attitudes, preschool institution, sociodemographic characteristics.*

### **Introduction**

In defining inclusion, there are different perspectives, and therefore it is often described through definitions that view it as a political, social, anthropological movement or as a philosophy focused on a single function or dimension of life. Since perspectives on inclusion vary, definitions often frame it either as a political, social, or anthropological movement, or as a philosophy centered on a specific dimension of life. On the other hand, it can be defined as a comprehensive process encompassing different sectors and dimensions of life and society (Šćepanović, 2015). One of the key principles of inclusive education is that all school-age children (regardless of their social, economic, health-related, regional, national, linguistic, ethnic, religious, or other characteristics) have a legal right to quality elementary education and upbringing. Thus, inclusive teaching implies that all students are accepted and integrated, regardless of their background or specific traits, since diversity itself is used as an opportunity for improving the learning process (Petković, 2009). A challenge in the domain of inclusive education that is frequently discussed in the literature is the presence of negative attitudes toward inclusive teaching, which may be conditioned by a wide range of factors. Year after year, research encounters similar findings indicating ambivalent attitudes among primary school teachers and preschool educators toward inclusion, as well as a link between the attitudes of professionals involved in inclusive education and the quality of this process (Maksimović, Jablan & Golubović, 2022; Japundža Milisavljević, Đurić Zdravković & Milanović Dobrota, 2022).

Given that inclusion is an integral part of the educational system, it appears both important and necessary to continuously examine the attitudes of professionals employed in educational institutions (especially preschool ones) toward this form of education, as well as to identify ways to improve their attitudes and the practices they implement in their daily interactions with the children they work with. A key factor in inclusion is the continuous partnership between the preschool institution and the family, as well as raising individual awareness, accepting diversity, and adapting the educational program to the needs and abilities of each child in the group (Bilić, 2023). For such a partnership to be achieved, it seems essential that preschool teachers who implement inclusive programs hold positive attitudes toward inclusion.

Although the topic of attitudes toward inclusive practice has been examined numerous times in scientific research (Dias & Cadime, 2016), context-specific analysis enables a deeper understanding of the real challenges present in practice. Contemporary educational changes require the continuous re-

evaluation of preschool teachers' attitudes, as inclusion is not achieved through one-time solutions but through an ongoing dialogue between theory and practice. Research on preschool teachers' attitudes toward inclusive practice is of exceptional importance, as it provides insight into both the real challenges and the potential for improving inclusive education in early childhood. Understanding these attitudes can contribute to more effective training and support that affirm every child's right to equal access to education.

### **Inclusive education as a part of the contemporary educational system**

Modern education plays an essential role in both social and individual development, as it contributes to social, economic, and cultural progress, and the advancement of human and societal potential and achievements (Andelković, 2013, p. 278). The contemporary approach to education introduces numerous principles and frameworks, such as a competence-based orientation, the use of standards and learning outcomes, and a focus on students' physical, personal, and social development. This holistic approach combines the education and professional development of teachers, individualized approaches to learners, as well as the implementation of innovative teaching and instructional models.

At the core of school system reforms aimed at creating equal opportunities in education lies the idea of social justice and social cohesion, as well as the need for the democratization of society and the recognition of the right to education and the right to participation. A significant outcome of reforming the school system based on these principles is the development and implementation of inclusive education (Ratković, Hebib & Šaljić, 2017, p. 439). With inclusive education, the expression "*a child tailored to the school*" has been replaced by the phrase "*a school tailored to the child*," which is primarily connected to the right to a quality life, education, and upbringing under equal conditions for all children, regardless of the differences that may exist among them. The traditional educational system, which focused on adapting students (children) to schools and preschools, has taken on new characteristics that involve adapting the educational process to the needs, interests, and abilities of children (Sakač & Marić, 2016).

### **Methodology**

The problem addressed in this research relates to the fact that although inclusion is formally present in the preschool education system, its everyday implementation is often burdened with challenges such as inadequate staff preparation, lack of resources and support, ambivalent or negative attitudes of preschool teachers, as well as a lack of understanding of inclusive principles. There is a strong connection between professional attitudes and the way inclusion is carried out in practice. Certainly, positive attitudes encourage openness and creativity when working with children with

developmental difficulties, while negative or neutral attitudes may act as obstacles to achieving inclusive goals.

The subject of the research is preschool teachers' attitudes toward inclusive practice and the connection between their socio-demographic characteristics and their attitudes toward inclusion. The general aim of the research is to determine whether and in what way different socio-demographic characteristics of preschool teachers relate to their attitudes toward inclusive practice in preschool institutions. The operationalization of the set objective is defined through the following research tasks: to examine differences in preschool teachers' attitudes with regard to age, to examine the influence of years of work experience on preschool teachers' attitudes toward inclusive practice, to determine the relationship between experience in inclusive practice and teachers' attitudes, to examine the role of professional development related to inclusive practice in shaping teachers' attitudes, and to analyze how perceived complexity of support influences attitudes toward inclusive practice.

### **Instruments and methodology**

For the purpose of examining preschool teachers' attitudes toward inclusive education, the Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale (MATIES) developed by Mahat (2008) was used. The sample was collected using a survey technique via a Google questionnaire. The survey was conducted in June 2025. The respondents were employees of the preschool institution "Radosno detinjstvo" in Novi Sad. For this research, the cognitive and behavioral subscales were applied, and some items were adapted to refer to the inclusion of all children, rather than specifically children receiving support. The cognitive dimension of the questionnaire includes preschool teachers' beliefs and understanding of inclusive education. The behavioral dimension measures respondents' willingness to take concrete actions in an inclusive environment. The scale uses a five-point Likert model of agreement, ranging from "strongly disagree" to "strongly agree". Since some statements were formulated positively and others negatively, the negative items were reverse-coded to enable calculation of a total score reflecting a positive attitude toward inclusion.

The socio-demographic questionnaire consisted of 8 items (gender, years of service, level of education, age, job position, years of experience in inclusive practice, professional development, and level of support). Descriptive and inferential statistical methods were used to determine differences in attitudes across various variables. The data were processed using the software JASP 0.19.3.

### **Sample**

The research sample consisted of employees of the preschool institution "Radosno detinjstvo" in Novi Sad. Specifically, 116 female participants were surveyed in June 2025 using a Google

questionnaire. Of the total number of participants, 28 (24.1%) were up to 40 years old, while the remaining 88 (75.9%) were over 40 years old. The majority of participants (80.2%) were employed as preschool teachers at the time of the study, while a smaller percentage (19.8%) worked as nurse–preschool teachers. The average number of years of work experience among the participants was 17.41 years ( $SD = 10.08$ ). The participant with the shortest work experience had been employed for 1 year at the time of the study, while the participant with the longest work experience had been employed for 43 years. Most participants in this research had a higher or university level of education (81%), while 19% had completed secondary education.

## Results

To examine the presence or absence of statistically significant differences in preschool teachers' attitudes toward inclusive practice depending on their socio-demographic and professional characteristics (age, job position, work experience, participation in professional development, and assessment of the level of support needed for children in the group), independent samples t-test was applied. Scores from the questionnaire measuring teachers' attitudes toward inclusive practice were compared across the five specified criteria.

Table 1

*Results of examining differences in preschool teachers' attitudes toward inclusive practice depending on their age*

	Attitudes towards inclusive practice	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	T test	95% trust interval	
						Lower border	Upper border
Age	Up to 40 years	44.21	6.74	.01	2.39	.82	8.76
	Over 40 years	39.42	9.88				

*Note: M – mean; SD – standard deviation; p – significance level;*

Based on the data presented in Table 1, it can be concluded that there are statistically significant differences in attitudes toward inclusive practice with respect to the age of preschool teachers. The mean values of the two analyzed groups show that teachers aged up to 40 have statistically significantly more positive attitudes toward inclusive practice compared to teachers older than 40.

Table 2

*Results of examining differences in preschool teachers' attitudes toward inclusive practice depending on their job position*

	Attitudes towards inclusive practice	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	T test	95% trust interval	
						Lower border	Upper border
Preschool teachers		40.41	8.81				
Workplace Nurses preschool teachers		-		.71	-.36	-5.16	3.56

*Note: M – mean; SD – standard deviation; p – significance level;*

Based on the data presented in Table 2, it can be concluded that there are no statistically significant differences in attitudes toward inclusive practice with respect to job position. An examination of the mean values of the two analyzed groups of preschool teachers indicates that preschool teachers have slightly lower average scores on the questionnaire measuring attitudes toward inclusive practice compared to nurse–preschool teachers; however, these differences are not prominent enough to be considered statistically significant.

Table 3

*Results of examining differences in educators' attitudes toward inclusive practice depending on the length of their work experience with children who require support.*

	Attitudes towards inclusive practice	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>	T test	95% trust interval	
						Lower border	Upper border
Work experience	Up to 10 years	41.27	8.83				
	More than 10 years	39.55	10.25	.33	.96	-1.81	5.25

*Note: M – mean; SD – standard deviation; p – significance level;*

Based on the data presented in Table 3, it can be concluded that there are no statistically significant differences in educators' attitudes toward inclusive practice with respect to work experience. The analysis showed that educators with up to 10 years of experience working with children who require

support have slightly higher average scores on the questionnaire used to assess attitudes toward inclusive practice compared to educators with more than 10 years of such work experience.

Table 4

*Results of examining differences in educators' attitudes toward inclusive practice depending on whether they have attended professional training on inclusion*

Attitudes towards inclusive practice		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>	T test	95% trust interval	
						Lower border	Upper border
Attending trainings	Yes	41.83	9.15	.32	.98	-1.87	5.57
	No	39.98	9.55				

*Note: M – mean; SD – standard deviation; p – significance level;*

Based on the results presented in Table 4, it can be observed that attending professional development programs in the field of inclusive education over the past five years does not lead to statistically significant differences in educators' attitudes toward inclusive practice. Although the average scores are somewhat higher for educators who have recently participated in such training compared to those who have not done so for more than five years, this difference is not pronounced enough to be considered statistically significant. In other words, it can be concluded that the attitudes of educators in both examined groups are essentially uniform.

Table 5

*The results of examining differences in educators' attitudes toward inclusive practice depending on the level of support needed by the child they are currently working with*

Attitudes towards inclusive practice		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>	T test	95% trust interval	
						Lower border	Upper border
Level of support	High/moderate	39.54	10.04	.04	-1.89	-9.05	.22
	Low	43.95	7.59				

*Note: M – mean; SD – standard deviation; p – significance level;*

Based on the data presented in Table 5, it is evident that there are statistically significant differences in preschool teachers' attitudes toward inclusive practice depending on whether they are currently working with a child they perceive as requiring a low level of support, compared to those who

assess that the child they work with requires a moderate or high level of support. An examination of the mean scores between the two analyzed groups shows that teachers who perceive the child they currently work with as needing a low level of support display significantly more positive attitudes toward inclusive practice than those who perceive the child as requiring a moderate or high level of support.

### Discussion

The results of this study indicate several important conclusions that can contribute to a better understanding of preschool teachers' attitudes toward inclusive practice in preschool institutions. These conclusions are limited to the studied sample. First and foremost, one of the most significant findings concerns the difference in teachers' attitudes with respect to age. Namely, younger teachers (up to 40 years of age) have statistically significantly more positive attitudes toward inclusive practice compared to their older colleagues. This result is consistent with earlier expert opinions and research showing that younger teachers—educated during a period when inclusion was already established as part of educational policy—demonstrate greater openness and flexibility in their work, as well as more positive attitudes toward inclusive practice (Avramidis & Norwich, 2002; Mirošević & Lozančić, 2014). Younger teachers are also often more familiar with contemporary inclusive pedagogical principles and exhibit greater confidence in applying innovative approaches.

Age brings not only biological changes but also generational differences in values, education, and social influences. Younger teachers, especially those under 40, typically belong to generations educated at a time when inclusion was already part of legal and pedagogical standards. They participated in training and courses where inclusive practices were assumed as the norm and were more frequently exposed to digital tools, innovative approaches, and international trends in education. While the analysis by age categories (up to 40 and over 40) confirmed a statistically significant difference in attitudes toward inclusive practice, no such difference was found regarding work experience (up to and over 10 years). This seemingly contradictory finding can be better understood by considering the temporal context of educational reform in Serbia, particularly the introduction of inclusive education as a legal and pedagogical requirement nearly two decades ago.

Reforms that began around 2009 (with the adoption of the *Law on the Foundations of the Education System*) significantly influenced the content of study programs and professional training for future preschool teachers. Those who obtained their formal education after the implementation of inclusion (which roughly aligns with the age threshold of 40) were already professionally formed within the inclusive paradigm, familiar with children's rights, differentiated instruction, teamwork, and support models. On the other hand, ten years of work experience is not a sufficient temporal marker to distinguish

teachers by generational-educational background. Many teachers with over ten years of experience may have completed their formal education after the reforms, while some with less experience may not have received inclusive education, depending on their individual educational paths. In this context, age functions as a better indirect indicator of educational generation than work experience because it aligns more closely with reform periods and changes in the professional education system for preschool teachers. This suggests that generational belonging (with all its value-based, pedagogical, and cultural components) is more deeply associated with attitudes toward inclusion than the length of professional engagement. The presented results indicate that it is important to invest efforts in the professional development of all preschool teachers, but especially in creating opportunities for older teachers to develop a more flexible and positive attitude toward inclusion through training, mentoring programs, and practical support. This would reduce the generational gap and enable the formation of a more cohesive professional climate in preschool institutions, one that would provide stronger support for the implementation of inclusive practices.

The results also show that there is no statistically significant difference in attitudes toward inclusive practice between preschool teachers and medical-nurse preschool teachers. Although the teachers displayed slightly lower average scores ( $M = 40.41$ ) compared to medical-nurse preschool teachers ( $M = 41.21$ ), this difference is not large enough to be considered statistically significant ( $p = 0.71$ ). Thus, the hypothesis that teachers are more inclined toward inclusive practice compared to their colleagues with a medical educational background is rejected. This result may be interpreted from several perspectives. First, it should be considered that both professional groups work within the same institutional environment and face similar challenges in their daily practice. As noted by Galović, Brojčanin, and Glumbić (2014), the work environment and the professional culture of the institution can strongly influence the shaping of attitudes among all employees, regardless of formal qualifications. In this sense, continuous teamwork and institutional goals related to inclusion may contribute to the homogenization of attitudes across different professional profiles. Thus, Dimitrijević and Starčević (2024), in their study on the beliefs of professionals in the field of education in Serbia, state that the key difference in attitudes is not determined by professional profile, but rather by exposure to inclusive practices, professional development, and personal experience in practice. This result is particularly significant because it suggests that positive attitudes toward inclusion develop primarily through practice and education, rather than through initial professional orientation. A study conducted by Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir, and Akalin (2013) likewise shows that, for both preschool teachers and other educational staff, such as medical-nurse preschool teachers, attitudes toward inclusion are largely linked to the degree of understanding of inclusive principles rather than to the profession itself. In this sense, the lack of a significant difference may indicate that neither group is fully equipped with the

knowledge and skills that inclusive practice requires. Given this, it appears that the formal distinction between preschool teachers and medical-nurse preschool teachers is not a sufficient basis for differentiating attitudes toward inclusion. Instead, emphasis should be placed on continuous professional development, joint training sessions, and strengthening intersectoral cooperation.

Although the literature and practice of inclusive education frequently emphasize the importance of professional development as a key factor in fostering positive attitudes and competencies for work in inclusive settings (Avramidis & Norwich, 2002), the results of this study indicate no statistically significant differences between preschool teachers who attended professional training in inclusive education in the past five years and those who did not ( $p = 0.32$ ). While teachers who attended training had a slightly higher mean score ( $M = 41.83$ ) compared to those who did not ( $M = 39.98$ ), this difference was not pronounced enough to be considered significant. These findings raise several important questions. First, the quality and content of professional training need to be examined. Research shows that occasional or superficial training programs—those lacking a practical component and ongoing support—often fail to have a deep impact on changing attitudes or developing competencies among preschool teachers (Florian & Rouse, 2009). Mere quantitative attendance at training does not guarantee its effectiveness in altering attitudes, particularly if the training is not experiential and rooted in the real challenges of practice. Furthermore, certain authors highlight the existence of so-called “declarative support for inclusion,” where professionals express formally positive attitudes in theory but lack genuine readiness to implement them in daily practice (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009). In this sense, even more positive attitudes do not necessarily translate into readiness for inclusive work if the training is not directly connected to everyday challenges that teachers face.

It is also noteworthy that similar results appear in the regional context. Galović et al. (2014), in a study conducted in Vojvodina, point out that positive attitudes toward inclusion most often stem from prior positive practical experience rather than from formal education or professional development alone. Therefore, it seems that direct, well-supported practice in inclusive environments has a stronger impact on professionals’ attitudes than mere participation in training programs. However, the results reported by Galović et al. are somewhat inconsistent with the findings of the research conducted for the purposes of this study. Namely, the results indicate that significantly more positive attitudes toward inclusion are found among preschool teachers who assess that the child in their group requires a low level of support, compared to those who work with a child who requires a high or moderate level of support. The results presented in Table 5 show a statistically significant difference ( $p = 0.04$ ) in teachers’ attitudes toward inclusive practice depending on their assessment of the level of support needed by the child they are currently working with. Teachers who estimate that the child requires a low level of support hold significantly more positive attitudes toward inclusion ( $M = 43.95$ ) compared to those who estimate that

moderate or high support is required ( $M = 39.54$ ).

This finding opens several dimensions for interpretation. First, it should be noted that the attitudes here are not examined on the basis of previous experience, but rather on the basis of a current professional challenge—namely, the immediate work with a child with specific educational needs. Although previous literature (Galović et al., 2014) emphasizes that positive prior experiences contribute to the development of affirmative attitudes toward inclusion, our results suggest that the intensity and complexity of the current situation strongly shape professionals' attitudes. One possible explanation is that preschool teachers who work with children requiring higher levels of support face greater challenges in implementing inclusive practice, which may lead to feelings of insufficient competence, professional stress, and even frustration (Jordan et al., 2009). This can negatively influence their overall perception of inclusion—not due to ideological resistance, but because of real obstacles in daily practice, such as a lack of assistants, inadequate institutional support, or insufficient cooperation with parents and professional teams (Florian & Black-Hawkins, 2011). In contrast, teachers who work with children requiring a lower level of support tend to have more positive everyday experiences, feel more competent, are more successful in their work, and are generally in a better position to develop and maintain affirmative attitudes toward inclusion. Their experiences may not be burdened by major systemic challenges, which makes it easier to align inclusive principles with practical work.

An additional aspect that should be considered is the perception of self-efficacy. Bandura (1997) emphasizes that the subjective sense of confidence and competence plays a key role in one's willingness to take on challenges. In this regard, preschool teachers who feel more capable of working with children who have milder difficulties likely exhibit higher levels of self-efficacy, which can positively influence their attitudes toward inclusion. The use of standardized guidelines for building high-quality relationships between preschool institutions and parents—particularly through planned forms of support—can also contribute to teachers' professional effectiveness (Petković, 2015). Given this, the results of this study are not necessarily in contradiction with previous findings but rather complement them by highlighting the complexity of the dynamic relationship between the type of experience, the severity of the case, and teachers' attitudes. Positive prior experiences may have a long-term influence, while the intensity of current challenges exerts a stronger short-term emotional and professional effect.

The findings of this research point to several important directions for pedagogical practice, i.e., pedagogical implications and the further development of inclusive education. First, the results confirm that teachers' attitudes and beliefs are among the key factors in the successful implementation of inclusion in preschool settings. Systematic monitoring and analysis of these attitudes allow a better understanding of obstacles and resources in practice and provide the basis for creating targeted and sustainable support programs. In practical terms, the results indicate the need for continuous professional

development for preschool teachers. Such programs should include various professional profiles—both those employed as preschool teachers and those working in roles categorized as medical-nurse preschool teachers. In this way, it becomes possible to identify specific challenges and adapt training content to the actual working conditions. Of particular importance is the inclusion of male preschool teachers, who are underrepresented in both practice and research, and whose experiences and perspectives may contribute to a more comprehensive understanding of the needs and potentials of inclusive education.

The theoretical contribution of this research lies in further clarifying the relationship between preschool teachers' professional characteristics and their attitudes toward inclusion. The results confirm that these attitudes are not homogeneous, but are shaped by generational differences, the work context, and educational experiences. In doing so, the study expands the existing body of knowledge in the field of inclusive education and highlights the need for new analytical frameworks that do not focus solely on formal variables (such as job position or length of service), but also on the qualitative aspects of professional development, including the availability of mentoring support, supervision, and opportunities for teamwork. For future research, it is recommended to expand the sample to include preschool teachers from different geographical regions and various types of institutions (public and private), to ensure the representativeness of the results. It would also be beneficial to conduct longitudinal monitoring of the same participants over time, as this would allow for an examination of how continuous professional development, changes in the legislative framework, and institutional support influence the dynamics of attitudes. In conclusion, the inclusive education cannot be understood merely as a legal requirement, but rather as a complex and dynamic process that demands ongoing reflection, professional development, and practitioner empowerment. In this way, inclusion in preschool settings can evolve into an authentic and sustainable practice that responds to the needs of every child and contributes to the development of the wider community.

### **Conclusion**

The research provided insight into the complexity and multilayered nature of the factors that shape preschool teachers' attitudes toward inclusive practice in early childhood education settings. The analysis revealed statistically significant differences in attitudes toward inclusion with respect to the participants' age and the level of support required by the child they currently work with. However, no significant differences were found in relation to job position, years of professional experience, or participation in professional development in the field of inclusion. The most important finding is that younger teachers (up to 40 years of age) express more positive attitudes toward inclusion, which can be linked to generational differences in training and the stronger presence of inclusive principles in more recent educational programs. Additionally, teachers who work with children requiring a lower level of

support demonstrate more positive attitudes than those who deal daily with more complex cases. This result highlights the importance of the professional context, suggesting that practical challenges may shape attitudes even more strongly than theoretical training.

In line with the philosophy of inclusive education, which emphasizes that inclusion benefits all children, it is essential to understand the reasons behind differences in its implementation. The attitudes of preschool teachers, as the direct implementers of inclusive practice, serve as key indicators of both systemic barriers and opportunities. Understanding their experiences, challenges, and perceptions is not merely an academic concern—it is a practical foundation for developing more effective educational policies and interventions. Although teachers' beliefs about inclusion have been widely researched, the experiential and value-based perspectives of early childhood educators (especially in urban contexts) remain insufficiently explored, making this study a valuable contribution to the field.

The research has several limitations. Firstly, the sample is relatively small and homogeneous, as all participants were women employed in the same institution, which limits the generalizability of the findings. Secondly, reliance on self-report questionnaires may have led to biased responses due to socially desirable answering. Finally, the operationalization of professional training was insufficiently detailed; factors such as the content, duration, and methodology of professional development programs were not examined, which could explain the absence of their measurable effects. Although quantitative approaches are useful for identifying general patterns, they cannot fully capture the subjective and emotional aspects of working with children who require additional support. Therefore, future research should incorporate qualitative methods—such as semi-structured interviews, focus groups, or case studies—to provide deeper insight into the professional dilemmas, emotional challenges, and barriers experienced in everyday practice, which remain invisible in standardized questionnaires.

One of the key recommendations concerns the need for a more detailed evaluation of professional development programs related to inclusive education. Future studies should examine not only participation in such programs but also their content, methodological approach, duration, and whether they include elements such as mentoring, supervision, and reflective practice. Only through a systematic and comprehensive analysis of various forms of professional development will it be possible to identify which programs truly contribute to changes in teachers' attitudes and the strengthening of their competencies for inclusive practice. Ultimately, understanding teachers' attitudes should not be seen as an endpoint, but as the beginning of a deeper dialogue on the quality of inclusive practice in early childhood education. When these attitudes are interpreted within the broader context of systemic conditions, organizational support, and opportunities for professional growth, it becomes possible to shape inclusion that is not merely declarative but genuinely functional and sustainable. Inclusion is not

only a legal obligation—it is a daily practice carried out by those who work with children. For inclusion to be successful, it is essential to understand, support, and empower them.

## PREGLED STAVOVA VASPITAČA O INKLUZIVNOJ PRAKSI

### *Rezime*

*Ovaj rad pruža sveobuhvatan uvid u stavove vaspitača prema inkluzivnoj praksi u predškolskim ustanovama, uz naglasak na analizu načina na koje različite socio-demografske i profesionalne karakteristike utiču na formiranje tih stavova. Inkluzija, kao savremeni koncept u obrazovnom sistemu, podrazumeva obezbeđivanje jednakih mogućnosti za svu decu, nezavisno od njihovih razvojnih, socijalnih ili kulturnih razlika. Uprkos tome što je koncept inkluzije već više od decenije formalno integrisan u srpski sistem obrazovanja, njegovo sprovođenje u praksi i dalje je praćeno brojnim izazovima. Stoga je razumevanje stavova vaspitača ključno za unapređenje kvaliteta i održivosti inkluzivne prakse, jer upravo ti stavovi predstavljaju osnovu na kojoj se zasnivaju profesionalna ponašanja i svakodnevne pedagoške odluke.*

*Uzorak u istraživanju činilo je 116 vaspitačica iz Predškolske ustanove „Radosno detinjstvo“ u Novom Sadu, što predstavlja relevantnu grupu za analizu stavova u urbanom, sistemski uređenom okruženju. Primena Multidimenzionalne skale stavova prema inkluzivnom obrazovanju (MATIES) omogućila je detaljnu analizu kognitivnih i bihevioralnih komponenti stavova, dok su socio-demografski podaci pružili uvid u razlike u okviru starosti, radnog staža, radnog mesta, prethodnog stručnog usavršavanja i procene nivoa podrške koju zahteva dete sa kojim vaspitač trenutno radi.*

*Najznačajniji nalaz odnosi se na razliku u stavovima između mlađih i starijih vaspitača. Rezultati pokazuju da vaspitači mlađi od 40 godina ispoljavaju značajno pozitivnije stavove prema inkluziji u odnosu na koleginice starije od 40 godina. Ovakav generacijski jaz može se objasniti procesom profesionalne socijalizacije i promenama u obrazovnom sistemu Srbije. Vaspitači koji su školovani tokom poslednjih petnaestak godina, od implementacije inkluzije 2009. godine, imali su više prilike da tokom studija i obuka razvijaju kompetencije u radu sa decom sa različitim razvojnim potrebama. Time su pristupi poput diferencirane nastave, timskog rada, individualizacije i emocionalne podrške postali integrisani elementi njihovog profesionalnog identiteta. Nasuprot tome, starije generacije vaspitača često nisu imale sistemski uređene modele pripreme, pa inkluziju percipiraju kao dodatni profesionalni izazov, što se može odraziti na njihove stavove.*

*Suprotno početnim očekivanjima, istraživanje nije utvrdilo statistički značajne razlike u stavovima prema inkluziji u odnosu na ukupne godine radnog staža. Ovaj nalaz pokazuje da radno iskustvo samo po sebi nije odlučujući činioc formiranja pozitivnog ili negativnog stava. Jedno moguće*

*objašnjenje odnosi se na preplitanje radnog iskustva i generacijskih karakteristika: vaspitač sa deset godina staža može pripadati istoj generaciji kao i koleginica sa četiri godine staža, pa radni staž ne predstavlja dovoljno precizan indikator profesionalnih uverenja. Drugim rečima, formalno vreme provedeno u radu nije jednako relevantno kao period kada je profesionalna socijalizacija započeta.*

*Takođe, nije utvrđena značajna razlika u stavovima između dve profesionalne kategorije: vaspitača i medicinskih sestara–vaspitača. Ovo je važan nalaz jer ukazuje da profesionalna orijentacija nije ključni prediktor pozitivnog odnosa prema inkluziji. I vaspitači i medicinske sestre dele zajedničko profesionalno okruženje, strukturu rada i svakodnevne izazove, što može homogenizovati njihove stavove. Ovaj rezultat takođe podržava ideju da se stavovi pre oblikuju iskustvima i institucionalnom klimom nego inicijalnim obrazovanjem.*

*Zanimljivo je da ni pohađanje stručnih obuka o inkluziji tokom prethodnih pet godina nije rezultiralo značajnim razlikama u stavovima. Iako su ispitanici koji su pohađali obuke imali nešto više prosečne skorove, razlika nije bila statistički značajna. Ovaj nalaz otvara važno pitanje o kvalitetu stručnih usavršavanja. Ako su obuke previše teorijske, kratkotrajne, nedovoljno primenljive ili bez praktičnih primera, njihova efektivnost u promeni stavova može biti ograničena. U literaturi se naglašava da samo kontinuirane, refleksivne i praktično zasnovane obuke dovode do stvarnih promena u profesionalnim uverenjima. Povremeni seminari, naročito oni sa frontalnim metodama rada, uglavnom nemaju takav efekat.*

*Najznačajniji nalaz u drugom delu istraživanja odnosi se na procenu nivoa podrške koju dete sa kojim vaspitač trenutno radi zahteva. Ispitanici koji rade sa detetom za koje procenjuju da mu je potreban nizak nivo podrške imaju statistički znatno pozitivnije stavove o inkluziji od onih koji rade sa decom čije potrebe klasifikuju kao umerene ili visoke. Ovaj rezultat pruža važan psihološki i praktični uvid u dinamiku inkluzivne prakse. Rad sa detetom čije su potrebe kompleksnije, intenzivnije i zahtevaju dodatne resurse, često je praćen većim profesionalnim stresom, osećajem nedovoljne kompetentnosti, frustracijama nastalim zbog nedostatka sistemske podrške ili ograničenim resursima u ustanovi. Vaspitači koji svakodnevno rade u takvim uslovima mogu razviti ambivalentniji stav prema inkluziji, ne zato što ne prihvataju inkluzivne vrednosti, već zato što se suočavaju sa objektivnim teškoćama koje otežavaju njihovu primenu. Nasuprot tome, vaspitači koji rade sa decom kojima je potrebna manja podrška češće doživljavaju pozitivne profesionalne ishode, lakše postignute ciljeve i prijatnije interakcije, što sve doprinosi pozitivnijem stavu prema inkluziji.*

*Rezultati istraživanja ukazuju na nekoliko važnih implikacija za praksu. Najpre, neophodno je dalje osnaživanje vaspitača kroz sistemsku podršku, nadzor, mentorstvo i stalne oblike praktično orijentisanog profesionalnog usavršavanja. Posebnu pažnju potrebno je posvetiti vaspitačima koji rade sa decom kojoj je potrebna veća i intenzivnija podrška, jer su oni najizloženiji profesionalnom stresu i*

riziku od razvoja negativnijih stavova. Takođe, rezultati ukazuju na potrebu unapređenja kvaliteta profesionalnih obuka, koje bi trebalo da budu učestale, refleksivne, zasnovane na realnim situacijama iz prakse i podržane kontinuiranim savetovanjem i supervizijom. Zaključno, istraživanje pokazuje da su stavovi vaspitača prema inkluzivnoj praksi višeslojni i uslovljeni kombinacijom ličnih, generacijskih i profesionalnih faktora. Razumevanje ovih faktora predstavlja osnovu za dalje unapređenje inkluzivnog obrazovanja, jer samo vaspitač koji oseća podršku, kompetentnost i profesionalnu sigurnost može efikasno da realizuje inkluzivne principe u radu sa decom.

*Ključne reči:* inkluzivno obrazovanje; vaspitači; stavovi; predškolska ustanova; sociodemografske karakteristike.

## Literatura

- Anđelković, P. M. (2013). Savremeno obrazovanje i religijska nastava u Srbiji. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 43(2), 277–299.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 11). Freeman.
- Bilić, S. (2023). Inkluzija djece sa poteškoćama u razvoju u redovnim predškolskim ustanovama. *Bijeljinski metodički časopis*, 14(14).
- Clough, P., & Nutbrown, C. (2004). Special educational needs and inclusion: Multiple perspectives of preschool educators in the UK. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 191–211.
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111–123. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108040>
- Dimitrijević, B., & Starčević, J. (2024). Beliefs and Experiences of Serbian Preschool Educators on Inclusive Education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 12(3), 621-632.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601.
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262–1282.

- Japundža Milisavljević, M. M., Đurić Zdravković, A. A., i Milanović Dobrota, B. Z. (2022). Stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 21(1), 15–30.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79–88.
- Mahat, M. (2008). The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23 (1), 82-92.
- Maksimović, J. M., Jablan, B. Đ., i Golubović, Š. (2022). Inkluzija u nastavi fizičkog vaspitanja i sportu. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta*, Užice, 24, 191–206.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. (2021). *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* ["Službeni glasnik RS", br. 109/2021].
- Mirošević, J. K., i Lozančić, A. J. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17-30.
- Petković, V. (2009). Škola u inkluzivnom kontekstu. *Norma*, 14 (1), 69-75.
- Petković, V. (2010). Ključne kompetencije i učenje u praksi. *Pedagoška stvarnost*, 9-10, 839-857.
- Petković, V. (2015). Planiranje podrške i rad sa roditeljima dece sa smetnjama u razvoju. *Krugovi detinjstva*, 1, 58-60.
- Ratković, M. S., Hebib, E. D., i Šaljić, Z. S. (2017). Inkluzija u obrazovanju kao cilj i sadržaj reformi savremenih školskih sistema. *Nastava i vaspitanje*, 66(3), 437–450.
- Sakač, M., i Marić, M. (2016). Dimenzije kvaliteta inkluzivnog rada vaspitača. *Beogradska defektološka škola*, 22(2), 93-109.
- Šaljić, Z. (2023). *Inkluzivno obrazovanje: Ideal ili realnost?* Institut za pedagoška istraživanja.
- Šćepanović, M. (2015). Minimizing barriers to participation and learning of all students in school, *Inclusive theory and practice- international thematic collection of papers* (118-125). Society of defectologists of Vojvodina.
- Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Karasu, F. I., Demir, S., & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107–128.

**Andrijana Miletić<sup>1</sup>**Fakultet pedagoških nauka u Jagodini  
Univerzitet u Kragujevcu**Dušan Ristanović<sup>2</sup>**Fakultet pedagoških nauka u Jagodini  
Univerzitet u Kragujevcu

Primljen: 15.6.2025.

Prihvaćen: 13.7.2025.

UDC: 37.091.214:3/5(497.11+497.5)

DOI:10.19090/ps.2026.1.74-89

**Pregledni naučni rad****KOMPARATIVNA ANALIZA PLANOVA I PROGRAMA NASTAVE I UČENJA PRIRODE I DRUŠTVA U REPUBLICI SRBIJI I REPUBLICI HRVATSKOJ***Apstrakt*

*Cilj istraživanja je izvršiti komparativnu analizu planova i programa nastave i učenja prirode i društva od prvog do četvrtog razreda osnovnog obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji i Republici Hrvatskoj. Za komparativnu analizu zvaničnih dokumenata opredelili smo se jer su obe zemlje, u približno istom vremenskom periodu, započele reforme obrazovnog sistema. Primenom deskriptivne i analitičko-evaluativne metode opisane su i analizirane sličnosti i razlike, prednosti i nedostaci planova i programa, ali i date moguće preporuke za sagledavanje iz perspektive obrazovne politike. Koristeći ček listu, analiza je izvršena na osnovu 3 definisane kategorije: (1) planovi nastave i učenja; (2) programi nastave i učenja nastavnih predmeta Sveta oko nas i Prirode i društva u Republici Srbiji i nastavnog predmeta Priroda i društvo u Republici Hrvatskoj i (3) uputstva za nastavnike za didaktičko-metodičko ostvarivanje programa. Istraživanjem je utvrđeno da postoji nekoliko razlika u navedenim kriterijumima u Republici Srbiji i Republici Hrvatskoj. Osim strukture planova i programa, naziva nastavnih predmeta, naziva i broja nastavnih tema i načina vrednovanja, jedna od ključnih razlika je što se u Srbiji, časovi Sveta oko nas/Prirode i društva realizuju dva puta nedeljno, a u Hrvatskoj, u četvrtom razredu, tri puta nedeljno. U narednim istraživanjima potrebno je utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u postignućima učenika, u oblasti prirodnih nauka, zbog većeg broja časova koji se realizuju u četvrtom razredu u Republici Hrvatskoj. Takođe bi trebalo ispitati i da li broj časova u četvrtom razredu utiče na kvalitet i trajnost znanja u oblasti prirodnih nauka.*

*Ključne reči: plan i program nastave i učenja, Priroda i društvo, Republika Srbija, Republika Hrvatska*

<sup>1</sup>[andrijana.jakovljevic@yahoo.com](mailto:andrijana.jakovljevic@yahoo.com)

<sup>2</sup>[dusan.ristanovic@pefja.kg.ac.rs](mailto:dusan.ristanovic@pefja.kg.ac.rs)

## Uvod

Kreatori obrazovnog sistema, istraživači i nastavnici ulažu veliki napor u cilju unapređenja nastave i postignuća učenika (Đerić, Elezović i Breze, 2022). Jedno od istraživanja, koje je prepoznato kao „mjerilo međunarodnih komparativnih istraživanja u obrazovanju“ (Hegarty & Rutkowski, 2022:11) i koje daje značajne informacije o prednostima i slabostima obrazovnog sistema, jeste TIMSS istraživanje. Ovo istraživanje je „posebno značajno kada su u pitanju niži razredi osnovne škole, budući da predstavlja jedino međunarodno istraživanje postignuća u prirodnim naukama u kojem Srbija učestvuje, a da uzorak čine učenici mlađeg osnovnoškolskog uzrasta“ (Stanišić, Blagdanić i Marušić Jablanović, 2021:194). Kako u radu vršimo komparativnu analizu planova i programa nastave i učenja prirode i društva od prvog do četvrtog razreda osnovnog obrazovanja i vaspitanja u Srbiji i Hrvatskoj, osvrnućemo se na rezultate TIMSS istraživanja u pomenutim zemljama, u oblasti prirodnih nauka. Za navedene zemlje smo se opredelili, jer kada su u pitanju „države i teritorije sa prostora SFR Jugoslavije (bez Srbije), među njima najviše postignuće na oba testa ima Hrvatska (koja ima malo niže postignuće od Srbije iz matematike i malo više postignuće iz prirodnih nauka) koja ujedno jedina među ovim zemljama i teritorijama ima postignuće koje je više od međunarodnog proseka“ (Radulović i Gundogan, 2021:77). Poslednje TIMSS istraživanje je realizovano 2023. godine, a Srbija je tada učestvovala šesti put u nizu, a od 2011. godine prate se i učenici četvrtog razreda. Kada uporedimo postignuća iz prirodnih nauka u poslednja četiri TIMSS ciklusa, možemo zaključiti da su u Srbiji 2023. godine postignuti nešto lošiji rezultati (510 bodova) u odnosu na TIMSS 2019 (517), a naročito u odnosu na ciklus 2015 kada je broj bodova iz prirodnih nauka iznosio 525, dok su 2011. godine ostvarili 516 bodova (*Rezultati međunarodnog istraživanja TIMSS 2023, nacionalni izveštaj Republike Srbije, 2024*). Autori navode da ovaj rezultat pokazuje da ne koristimo rezultate međunarodnih studija u cilju unapređenja obrazovne prakse (Stanišić i sar., 2021). Međutim, treba napomenuti da kada su u pitanju *realitivana postignuća iz prirodnih nauka prema kognitivnim domenima*, u domenu Zaključivanja, učenici u Srbiji su ostvarili 514 poena „što pokazuje tendenciju primene naučnih principa u kritičkom razmatranju tekstova, ili u eksperimentima, ili u rešavanju problema, primeni znanja u novim situacijama. Faktori koji mogu uticati na ovu tendenciju su prethodno znanje, interesovanje, stilovi učenja i obrazovni kontekst“ (*Rezultati međunarodnog istraživanja TIMSS 2023, nacionalni izveštaj Republike Srbije, 2024: 70*). U Hrvatskoj 2023. godine, odlukom Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih<sup>3</sup>, nije realizovano međunarodno istraživanje i za potrebe rada koristićemo rezultate istraživanja koje je sprovedeno 2019. godine. Hrvatska je 2011. godine ostvarila rezultat od 516 bodova kao i Srbija, ali su 2019. godine učenici iz

<sup>3</sup>Informacija je potvrđena mejlom, 31.1.2025. godine, od strane *Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja*, Republika Hrvatska.

prirodnih nauka postigli 524, što je znatno više iznad međunarodnog proseka TIMSS skale i „predstavlja pozitivan pomak u odnosu na rezultat postignut u prvome ciklusu 2011. godine, ali je niži u odnosu na rezultat postignut u prethodnome ciklusu 2015. godine” (Elezović, Antulić Majcen, Vranković i Muraja, 2019: 55). Kako su nacionalni kurikulumi glavni koncept za strukturisanje sadržaja u TIMSS istraživanjima i temelje se na okvirima koji su razvijeni u saradnji sa državama koje učestvuju (Elezović, i sar., 2019), važno je izvršiti analizu kurikuluma u oblasti prirodnih nauka kako bi se uvidela struktura programa i sadržaja nastave i učenja. Autori navode da postoji „razlika između TIMSS kurikuluma i nastavnog programa predmeta Svet oko nas/Priroda i društvo“ (Stanišić i sar., 2021: 195) što je i potvrđeno u nacionalnim izveštajima o TIMSS međunarodnom istraživanju u Srbiji i Hrvatskoj (*Rezultati međunarodnog istraživanja TIMSS 2023*, nacionalni izveštaj Republike Srbije, 2024; Elezović, i sar., 2019). Učenici četvrtog razreda, u Hrvatskoj, koji su učestvovali u TIMSS istraživanju 2019, pohađali su nastavu prema planu i programu Prirode i društva iz 2006. godine u kom su bili zastupljeni svi sadržaji, ali ne i sve teme koje su predviđene istraživanjem. Ista situacija je i u Srbiji, jer su učenici pohađali nastavu prema Nastavnim programima koji su korišćeni pre reforme koja je započeta 2017. godine donošenjem *Pravilnika o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. S obzirom da „prosvetna politika jedne zemlje ne može se uspešno voditi bez oslanjanja na rezultate komparativnih istraživanja, i na nacionalnom i na međunarodnom nivou“ (Bandur i Potkonjak, 1999:180), u radu ćemo izvršiti komparativnu analizu planova i programa nastave i učenja prirode i društva od prvog do četvrtog razreda osnovnog obrazovanja i vaspitanja u Srbiji i Hrvatskoj i utvrditi po čemu su slični, a po čemu se razlikuju.

### Metod

Cilj istraživanja je izvršiti komparativnu analizu planova i programa nastave i učenja prirode i društva za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije i prvog i drugog ciklusa osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja<sup>4</sup> Republike Hrvatske, kako bi se kritički utvrdile konceptijske sličnosti i razlike.

U skladu sa ciljem istraživanja formulisani su sledeći istraživački zadaci:

1. analizirati planove nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji i prvi i drugi ciklus u Republici Hrvatskoj;

---

<sup>4</sup>U Republici Hrvatskoj nastavni predmet Priroda i društvo se izučava u dva ciklusa. Prvi ciklus – prvi i drugi razred, drugi ciklus – treći i četvrti razred.

2. analizirati programe nastave i učenja nastavnih predmeta Svet oko nas i Priroda i društvo u Republici Srbiji i nastavnog predmeta Priroda i društvo u Republici Hrvatskoj;
3. analizirati uputstva za nastavnike za didaktičko – metodičko ostvarivanje programa nastavnog predmeta Svet oko nas/Priroda i društvo u Republici Srbiji i nastavnog predmeta Priroda i društvo u Republici Hrvatskoj.

Uzorak istraživanja čine *Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja; Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* u Srbiji, sa posebnim osvrtom na nastavne predmete Svet oko nas/Priroda i društvo i *Kurikulum nastavnog predmeta Priroda i društvo za osnovne škole* u Hrvatskoj. U radu će biti primenjeno komparativno istraživanje, jer „izučavanjem stranih obrazovnih sistema možemo bolje razumeti sopstveni” (Kulić, 2011: 58). Na osnovu postavljenog cilja i zadataka, za poređenje i analizu zvaničnih dokumenata Srbije i Hrvatske, korišćene su metode komparativnog istraživanja. Za poređenje *Pravilnika o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i Programa nastave i učenja prirode i društva za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i Kurikuluma nastavnog predmeta Priroda i društvo za osnovne škole u Republici Hrvatskoj*, koristili smo deskriptivnu metodu. Za analiziranje pomenutih dokumenata, uočavanja sličnosti i razlika i davanja mogućih preporuka za sagledavanje iz perspektive obrazovne politike korišćena je analitičko-evoluativna metoda. Koristeći ček listu, analiza je izvršena na osnovu 3 definisane kategorije: (1) planovi nastave i učenja; (2) programi nastave i učenja nastavnih predmeta Sveta oko nas i Prirode i društva u Srbiji i nastavnog predmeta Priroda i društvo u Hrvatskoj i (3) uputstva za nastavnike za didaktičko-metodičko ostvarivanje programa.

### Rezultati sa diskusijom

Pre analize rezultata u okviru istraživačkih zadataka, osvrnućemo se na zakonodavne okvire o trajanju osnovnoškolskog obrazovanja. U Republici Srbiji, prema *Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, „svako lice ima pravo na besplatno i kvalitetno osnovno obrazovanje i vaspitanje“ (2023: 1) koje je obavezno i ostvaruje se u skladu sa Zakonom, a deo obaveznog obrazovanja je i pripremno predškolski program. U prvi razred upisuje se svako dete koje do početka školske godine ima najmanje šest i po, a najviše sedam i po godina (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2019). Takođe, i u Republici Hrvatskoj je osnovno školovanje obavezno za sve učenike i u prvi razred osnovnog obrazovanja mogu se upisati deca koja do 1. aprila tekuće godine imaju navršениh šest godina života (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2012).

U Srbiji, osnovno obrazovanje i vaspitanje ostvaruje se u trajanju od osam godina u dva obrazovna ciklusa (Tabela 1). „Prvi ciklus obuhvata prvi, drugi, treći i četvrti razred. Drugi ciklus obuhvata peti, šesti, sedmi i osmi razred (*Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2023: 10)“, dok je u Hrvatskoj, rad osnovne škole organizovan je u tri obrazovna ciklusa (Tabela 2) i traje osam godina.

Tabela 1

*Ciklusi osnovnoškolskog obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji*

prvi ciklus				drugi ciklus			
1	2	3	4	5	6	7	8

Tabela 2

*Ciklusi osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj*

prvi ciklus		drugi ciklus			treći ciklus			
Predškola	1	2	3	4	5	6	7	8

Kao što je prikazano u Tabeli 2, prvi ciklus obuhvata učenike prvog i drugog razreda osnovne škole i u ovom periodu je važno uspostaviti saradnju između predškolskog i osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja. U ovom ciklusu učitelji se nadovezuju na kurikulum *predškole* i imaju visok stepen autonomije u organizaciji vaspitno-obrazovnog procesa, bez formalnog rasporeda i vremenskog ograničenja trajanja nastavnog časa (*Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*, 2017). Navedeni model može biti jedan od načina unapređenja obaveznog predškolskog programa u Srbiji, jer prema *Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2021), trajanje programa nije ujednačeno za svu decu. Drugi ciklus obuhvata treći, četvrti i peti razred i njegov osnovni značaj jeste prelazak iz razredne u predmetnu nastavu uz naglašenu fleksibilnost rasporeda časova (*Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*, 2017). Na osnovu navednog možemo zaključiti da su obrazovni ciklusi u Hrvatskoj više usmereni na prilagođavanje prilikom prelaska iz *predškole* u školu i prelaska iz četvrtog u peti razred što je veoma značajno imajući u vidu zahteve sa kojima se učenici suočavaju u tom periodu. U cilju prilagođavanja učenika prilikom prelaska iz predškolskog u školski sistem, ali i prelaska iz razredne u predmetnu nastavu, takav model raspodele obrazovnih ciklusa bi trebalo razmotriti i u Srbiji.

**Analiza planova nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji i prvi i drugi ciklus u Republici Hrvatskoj**

Polazeći od prvog istraživačkog zadatka, radi bolje preglednosti, u Tabeli 3, prikazan je plan nastave učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji i nastavni plan za deo prvog i drugog ciklusa u Republici Hrvatskoj. Na osnovu tabele možemo uočiti da oba plana obuhvataju obavezne predmete, izborne programe (predmete) i druge oblike obrazovno-vaspitanog rada. Iako nije navedeno u planu, u *Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolsko vaspitanje i obrazovanje* (2017), u Hrvatskoj, istaknuto je da se nastavni plan za druge oblike nastave (dodatna nastava, dopunska nastava, izvannastavne aktivnosti) detaljnije razrađuje u kurikulumu škole. Kada su u pitanju nazivi obaveznih predmeta, oni su slični, ali se fond časova, predviđen na godišnjem nivou, razlikuje.

Tabela 3<sup>5</sup>

*Plan nastave i učenja za osnovnog obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji i Republici Hrvatskoj.*

	Republika Srbija					Republika Hrvatska			
	1.	2.	3.	4.		1.	2.	3.	4.
<b>Obavezni predmeti</b>					<b>Obavezni predmeti</b>				
Srpski jezik	180	180	180	180	Hrvatski jezik	175	175	175	175
Srpski kao nematernji jezik	72	72	72	72					
Strani jezik	72	72	72	72	Strani jezik	70	70	70	70
Matematika	180	180	180	180	Matematika	140	140	140	140
Svet oko nas/Priroda i društvo	72	72	72	72	Priroda i društvo	70	70	70	105
Likovna kultura	36	72	72	72	Likovna kultura	35	35	35	35
Muzička kultura	36	36	36	36	Glazbena kultura	35	35	35	35
Fizičko i zdravstveno vaspitanje	108	108	108	108	Tjelesna i zdravstvena kultura	105	105	105	70
Digitalni svet	36	36	36	36					

<sup>5</sup>Zbog preglednosti i uporedne analize, nazivi predmeta u Republici Hrvatskoj nisu navedeni redosledom kao što je u *Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolsko vaspitanje i obrazovanje*.

<b>Izborni Programi</b>					<b>Izborni predmeti</b>				
Verska nastava/Gradansko vaspitanje	36	36	36	36	Vjeronauka	70	70	70	70
Maternji jezik/govor sa elementima nacionalne kulture	72	72	72	72	Informatika	70	70	70	70
					Strani jezik	/	/	/	70
<b>Oblik obrazovno-vaspitnog rada</b>									
Redovna nastava	720-792	756-828	756-864	756-864					
Dopunska nastava	36	36	36	36					
Dodatna nastava	/	/	/	36					
Nastava u prirodi	7-10 dana	7-10 dana	7-10 dana	7-10 dana					
<b>Ostali oblici obrazovno-vaspitnog rada</b>					<b>Drugi oblici nastave</b>				
Čas odeljenjskog starešine	36	36	36	36	Sat razrednika	35	35	35	35
Vannastavne aktivnosti	36-72	36-72	36-72	36-72					
Ekскурzija	1-3	1-3	1-3	1-3					

S obzirom da učitelj realizuje skoro sve nastavne predmete, ima dovoljno mogućnosti za fleksibilniju organizaciju rada koja je potrebna za integrativni pristup koji je poželjno primenjivati, jer se na taj način „učenici oslanjaju na prethodna znanja (iz različitih predmeta), asimiluju ih u novo znanje i dalje ga razvijaju rešavajući probleme“ (Blagdanić i Bandur, 2018: 282).

U Tabeli 4 prikazani su nazivi predmeta i godišnji fond časova na osnovu kojih se može zaključiti da nastavni predmet Svet oko nas, učenici izučavaju u prvom i drugom razredu, dok u trećem i četvrtom nastavni predmet ima naziv Priroda i društvo. Bez obzira na razliku u nazivima predmeta, fond časova je isti na nedeljnom (2 časa) i godišnjem (72 časa) nivou. U Hrvatskoj, naziv nastavnog predmeta je isti od prvog do četvrtog razreda, a „nastavni plan Prirode i društva u prvome, drugome i trećemu razredu uključuje 70 nastavnih sati godišnje (2 školska sata tjedno), a u četvrtome 105 nastavnih sati godišnje (3 školska sata tjedno)“ (Elezović, i sar., 2019: 30).

Tabela 4

*Godišnji broj sati po razredima predviđenih za realizaciju nastavnih predmeta Svet oko nas/Priroda i društvo*

Republika Srbija				Republika Hrvatska			
prvi ciklus		Priroda i društvo		prvi ciklus		drugi ciklus	
Svet oko nas		Priroda i društvo		Priroda i društvo			
prvi razred	drugi razred	treći razred	četvrti razred	prvi razred	drugi razred	treći razred	četvrti razred
72	72	72	72	70	70	70	105

Na osnovu tabele može se zaključiti da je u četvrtom razredu, za realizaciju nastavnog predmeta Priroda i društvo predviđeno 72 časa godišnje, dok je u Hrvatskoj 105 časova. Kako rezultati TIMSS istraživanja, u oblasti prirodnih nauka, pokazuju da učenici u Srbiji imaju niža postignuća u odnosu na Hrvatsku, u narednim reformama obrazovnog sistema trebalo bi razmotriti povećanje broja časova za nastavni predmet Priroda i društvo. Iako se obrazovni sistemi „razlikuju prema ukupnom broju nastavnih sati i prema nastavnim satima predviđenim za naučne oblasti. Možemo zaključiti da je broj nastavnih sati predviđen za izučavanje prirodnih nauka jedan je od važnih činilaca za uspešno učenje, ali nije jedini i nije dovoljan“ (*Rezultati međunarodnog istraživanja TIMSS 2023, nacionalni izveštaj Republike Srbije, 2024: 54*), pa bi u narednim istraživanjima trebalo ispitati da li i na koji način broj časova utiče na postignuća TIMSS rezultata u oblasti prirodnih nauka.

#### **Analiza programa nastave i učenja nastavnih predmeta Svet oko nas i Priroda i društvo u Republici Srbiji i nastavnog predmeta Priroda i društvo u Republici Hrvatskoj**

Drugim istraživačkim zadatkom i analizom programa nastave i učenja utvrdili smo da je u Srbiji, *Pravilnik o programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* u primeni od školske 2018/2019. godine, dok se u Hrvatskoj, za učenike prvog razreda osnovne škole, primenjuje od 2019/2020. godine. Na osnovu čega možemo zaključiti da je primena počela godinu dana ranije u Srbiji. U obe zemlje, *Programi za drugi, treći i četvrti razred* implementirane su sukcesivno, svake naredne školske godine.

Strukturu *Programa Sveta oko nas/Prirode i društva*, u Republici Srbiji čine: cilj predmeta; ishodi; oblast/tema; sadržaji i uputstvo za didaktičko-metodičko ostvarivanje programa (odnos cilja, ishoda, preporučenih programskih sadržaja, metoda nastave i učenja i aktivnosti učenika; planiranje

nastave i učenja; ostvarivanje nastave i učenja i praćenje i vrednovanje nastave i učenja. Struktura je ista od prvog do četvrtog razreda, tj. postoji razlika u uputstvu za didaktičko-metodičko ostvarivanje programa, ali o tome će biti reči u okviru analize rezultata trećeg istraživačkog zadatka). U odnosu na Srbiju, u Hrvatskoj, struktura se razlikuje i sadrži sledeća poglavlja: „svrha i opis predmeta; odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja predmeta; struktura – organizacijska područja predmetnog kurikuluma; odgojno-obrazovni ishodi, sadržaji i razine usvojenosti po razredima i organizacijskim područjima; povezanost s drugim predmetima i međupredmetnim temama; učenje i poučavanje predmeta i vrednovanje usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda“ (*Narodne novine*, 68/18). Strukture programa se međusobno razlikuju, ali sadrže ključne elemente koje ćemo u nastavku detaljno proanalizirati.

U Srbiji, cilj je definisan rečenicom „cilj učenja predmeta svet oko nas jeste upoznavanje sebe, svog prirodnog i društvenog okruženja i razvijanja sposobnosti za odgovoran život u njemu“ (*Pravilnik o programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2017: 89) koji je identičan za sva četiri razreda. U Hrvatskoj, u okviru poglavlja *odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja* navedeno je 6 ciljeva koji su isti za sva četiri razreda i odnose se na *spoznavanje složenosti sveta koji ga okružuje, razumeti svoj rast i razvoj u interakciji sa drugima, razvijati istraživačke kompetencije, poštovati i uvažavati različitosti, sigurno i odgovorno koristiti tehnologiju i povezivati saznanja iz nastavnog predmeta Priroda i društvo sa drugim nastavnim predmetima*, (*Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Prirode i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj*, 2018) i u odnosu na cilj nastavnog predmeta Svet oko nas/Priroda i društvo su konkretniji i detaljniji. Nakon cilja, u *Programima nastave i učenja od prvog do četvrtog razreda* navedena je tabela koja sadrži: ishode, oblast/temu i sadržaje. Kada su u pitanju ishodi, oni su raspoređeni po razredima, ali nisu prema sadržajima i nivoima, jer se jedan ishod može odnositi na više sadržaja, na primer „povezuje rezultate učenja i rada sa uložnim trudom“ (*Pravilnik o programu nastave i učenja za prvi razred*, 2017: 153). U Hrvatskoj, obrazovni ishodi su razrađeni prema nivoima i ostvarenosti (*Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Prirode i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj*, 2018), pregledniji su i konkretniji i mogu poslužiti kao primer prilikom izmene programa nastave i učenja. U Tabeli 5 navedeni su nazivi nastavnih tema, prema razredima, u Srbiji.

Tabela 5

*Nazivi nastavnih tema predmeta Sveta oko nas/Priroda i društvo u prvom, drugom, trećem i četvrtom razredu, u Republici Srbiji*

Svet oko nas/Priroda i društvo				
	Prvi razred	Drugi razred	Treći razred	Četvrti razred
1.	Ja i drugi	Drugi i ja	Priroda, čovek, društvo	Prirodne i društvene odlike Srbije
2.	Porodični dom, škola	Kultura življenja	Orijentacija u prostoru i vremenu	Čovek – prirodno i društveno biće
3.	Zdravlje i bezbednost	Čovek stvara	Prošlost	Materijali
4.	Orijentacija u prostoru i vremenu	Kretanje i orijentacija u prostoru i vremenu	Kretanje	Prošlost Srbije
5.	Čovek stvara	Raznovrsnost prirode	Materijali	/
6.	Raznovrsnost prirode		/	/

Na osnovu tabele možemo videti da se broj i nazivi tema od prvog do četvrtog razreda razlikuju, dok su u Hrvatskoj teme iste za sva četiri razreda i obuhvataju sledeće koncepte: „*Organiziranost svijeta oko nas, Promjene i odnosi, Pojedinač i društvo i Energija*“. Koncepti se međusobno prožimaju pružajući učeniku mogućnost da različitim sadržajima i aktivnostima u svakome razredu neprestano nadograđuje njihovo razumevanje. Svaki od koncepta u sebi integrira više različitih nižih razina koje su ključne za razumevanje cjeline“ (*Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Prirode i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj*, 2018: 2). U izradi kurikuluma nastavnoga predmeta Priroda i društvo u Hrvatskoj primenjen je „konceptualni pristup kako bi se učenje usmjerilo na povezivanje, razumijevanje i integriranje znanja na različitim kognitivnim razinama uz razvijanje vještina i stavova“ (*Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Prirode i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj*, 2018: 2). Osim tema, u *Programima nastave i učenja* navedeni su i sadržaji, dok u kurikulumu nastave prirode i društva ne postoje, već su u okviru teme opisani, a učitelj odlučuje na koji način će ostvariti ishode koji su predviđeni za određene sadržaje. Takođe, i u Srbiji sadržaji koji se realizuju u nastavi sveta oko nas/prirode i društva „nemaju više karakter čvrsto propisanih, već preporučenih sadržaja“ (Blagdanić i Bandur, 2018: 40) i učitelj ima mogućnost da izabere i druge sadržaje koji su pogodniji za ostvarivanje ishoda.

Posebno mesto u kurikulumu Prirode i društva, u Hrvatskoj, zazuzima *Istraživački pristup* kojim se ističe da je učenike „potrebno postupno uvoditi u istraživačke aktivnosti, razvijati temeljne istraživačke vještine, poticati razvoj istraživačkih kompetencija integrirano, istraživačkim projektima, ali uvijek aktivnostima i sadržajima primjerenima njihovim mogućnostima i interesima“ (*Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Prirode i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj*, 2018: 3). Koliko istraživačke veštine imaju značaj u kurikulumu prirode i društva, govori i to da je pored usvojenosti znanja, drugi element za vrednovanje u nastavnom predmetu Priroda i društvo i *istraživačke vještine* o čemu će biti reći u okviru narednog istraživačkog zadatka. Iako su u Srbiji, istraživačke aktivnosti predviđene za ostvarivanje većine ishoda u okviru nastavnog predmeta Priroda i društvo, trebalo bi razmotriti i njihovo posebno vrednovanje, kao što je u Hrvatskoj, kako bi bile deo obaveznih, a ne izbornih aktivnosti.

### **Analiza uputstva za nastavnike za didaktičko – metodičko ostvarivanje programa nastavnog predmeta Svet oko nas/Priroda i društvo u Republici Srbiji i nastavnog predmeta Priroda i društvo u Republici Hrvatskoj**

Trećim istraživačkim zadatkom smo utvrdili da uputstvo za nastavnike, za didaktičko – metodičko ostvarivanje programa nastavnog predmeta Svet oko nas/Priroda i društvo u Srbiji i nastavnog predmeta Priroda i društvo u Hrvatskoj, postoji, ali se razlikuju po nazivu, strukturi i sadržaju. U Srbiji, uputstvo za didaktičko-metodičko ostvarivanje programa postoji u svim programima od prvog do četvrtog razreda, ali se razlikuju po strukturi. Uvodno uputstvo je isto za sva četiri razreda i u njemu je istaknut zavičajni princip (princip životne blizine) koji „određuje prostornu i vremensku bliskost prirodnih i društvenih pojava i procesa i kao takav predstavlja jednu od suštinskih odlika predmeta“ (*Pravilnik o programu nastave i učenja za prvi razred*, 2017: 154). U *Programu nastave i učenja za prvi razred*, osim uvodnog uputstva, postoji poglavlje *Odnos cilja, ishoda, preporučenih programskih sadržaja, metoda nastave i učenja i aktivnosti nastavnika*. U pomenutom poglavlju se govori o načinu organizovanja nastave i učenja, ali ne i o načinu vrednovanja, što bi trebalo dodati, jer se i u prvom razredu učenici ocenjuju, ali opisnom ocenom. U Srbiji uputstvo za didaktičko-metodičko ostvarivanje programa za drugi, treći i četvrti razred podeljeno je na tri poglavlja: planiranje nastave i učenja; ostvarivanje nastave i učenja, i praćenje i vrednovanje nastave i učenja. U poglavlju *planiranje nastave i učenja* učiteljima su date smernice čime treba da se rukovode prilikom kreiranja godišnjih i operativnih planova, i priprema za čas, sa posebnim osvrtom na planiranje koje je prilagođeno potrebama određenog odeljenja u odnosu na karakteristike učenika, tehničke uslove i druge resurse škole i lokalne sredine. Poglavlje *Ostvarivanje nastave i učenja* je korisno za učitelje, jer im omogućava razumevanje međusobnih odnosa ključnih elemenata programa nastave i učenja za nastavne predmete Svet oko nas i

Priroda i društvo, a detaljnim opisom sadržaja u okviru tematskih celina stavljen je naglasak na ključne elemente programa nastave i učenja, a to su spiralno-uzlazni model i zavičajni princip. U Hrvatskoj, osim poglavlja *vrednovanje usvojenosti znanja i vaspitno-obrazovnih ishoda* čiji su elementi opisani u prethodnom delu, postoji i poglavlje *učenje i poučavanje predmeta* u kom se ističe značaj istraživačkog pristupa koji treba da bude integrisan u procese učenja i poučavanja u svim pomenutim konceptima. Da bi se postigli ciljevi nastavnog predmeta Priroda i društvo navedeno je da je bitno „osmisliti sadržajno primjerene i učeniku zanimljive, otvorene i integrirane metodičke scenarije učenja i poučavanja s različitim aktivnostima koji potiču interes, daju konkretan smisao onomu što se uči i omogućavaju učeniku primenu u stvarnim životnim situacijama“ (*Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Prirode i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj*, 2018: 22).

U poglavlju *Praćenje i vrednovanje nastave i učenja*, u Srbiji, nije navedeno detaljno uputstvo o načinu vrednovanja, već se navodi da „praćenje napredovanja i ocenjivanje postignuća učenika je formativno i sumativno i realizuje se u skladu sa Pravilnikom o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju“ (*Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2018: 52). Analizom *Pravilnika o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* utvrđeno je da se njime određuju „način, postupak i kriterijumi ocenjivanja uspeha iz obaveznih predmeta, izbornih programa, aktivnosti (slobodnih nastavnih aktivnosti) (u daljem tekstu predmet) i vladanja“ (2024: 1). U Hrvatskoj, postignuća učenika u prvom i drugom razredu, opisuju se pomoću „kvalitativnoga opisnog opisivača postignuća u tri kategorije: potrebna podrška u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda za određeni razred, ostvareni odgojno-obrazovni ishoda za određeni razred, iznimno ostvareni odgojno-obrazovni ishoda za određeni razred“ (*Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*, 2017: 35), za razliku od Srbije u kojoj se učenici u prvom razredu osnovnog obrazovanja i vaspitanja ocenjuju opisnom ocenom, a od drugog do četvrtog opisno i brojačno (*Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2024). Ono što je zajedničko u oba zemlje, kada je u pitanju vrednovanje, jesu brojačne ocene – odličan (5), vrlo dobar (4), dobar (3), dovoljan (2) i nedovoljan (1). Takođe, ono što možemo zaključiti, kada su obe države u pitanju jeste da bi vrednovanje trebalo da bude učestalo, različito i kontinuirano tokom školske godine. Istraživanjem možemo zaključiti da za razliku od vrednovanja u Hrvatskoj, u Srbiji ne postoje precizne instrukcije kada je u pitanju vrednovanje iz nastavnih predmeta Svet oko nas/Priroda i društvo, već su informacije u *Pravilniku* iste za sve obavezne predmete, što bi trebalo izmeniti i uskladiti sa specifičnostima samog predmeta.

### Zaključak

Obrazovni sistemi nisu savršeni, imaju prednosti i nedostatke i u skladu sa tim potrebno ih je kontinuirano istraživati i unapređivati. Komparativnom analizom planova i programa nastave i učenja utvrdili smo sličnosti i razlike koje mogu biti osnova budućih reformi. Kada su u pitanju planovi nastave i učenja, osim naziva predmeta (u Hrvatskoj Priroda i društvo, a u Srbiji Svet oko nas u prvom i drugom razredu i Priroda i društvo u trećem i četvrtom razredu), razlikuju se i po broju časova na godišnjem nivou. U narednim reformama plana, u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja u Srbiji, trebalo bi razmotriti povećanje fonda časova i uskladiti sa fondom Republike Hrvatske u četvrtom razredu (tri časa nedeljno). Kada je u pitanju praćenje i vrednovanje nastave i učenja, poželjno je dati detaljna uputstva za nastavne predmete Svet oko nas/Priroda i društvo, u skladu sa specifičnostima sadržaja i mogućnostima realizacije. Takođe, kada je u pitanju vrednovanje, trebalo bi uvesti istraživačke aktivnosti kao jedan od elementa za vrednovanje u nastavnim predmetima Svet oko nas/Priroda i društvo, kao što je u Hrvatskoj. Iako, i u jednoj i u drugoj zemlji učitelji imaju autonomiju u izboru dela nastavnog sadržaja koji bi trebalo da se prilagode karakteristikama uslova u kojima rade, u kurikulumu Hrvatske, osim navedenih tema, koje su iste za sva četiri razreda, poželjno je dodati i preporučene sadržaje.

Pitanja razmatrana u radu mogu poslužiti kao osnova za realizaciju opširnijeg teorijskog i empirijskog istraživanja o mogućnostima unapređenja programa nastave i učenja prirode i društva u Srbiji i Hrvatskoj. U narednim istraživanjima poželjno je ispitati: stavove i mišljenja učitelja o reformisanim *Programima nastave i učenja Sveta oko nas/Prirode i društva u Srbiji* i *Kurikuluma nastavnog predmeta prirode i društva u Hrvatskoj*; da li postoji statistički značajna razlika u postignućima učenika, u oblasti prirodnih nauka, zbog većeg broja časova koji se realizuju u četvrtom razredu u Republici Hrvatskoj i mišljenja učitelja zaposlenih u školama koji su deo eksperimentalnog programa *Osnovna škola kao celodnevna škola – uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja*, jeru pomenutom programu, nastavni predmet Priroda i društvo je podeljen na nastavne predmete Društvo i zajednica i Prirodoslovlje (*Smjernice za implementaciju kurikula nastavnog predmeta Društvo i zajednica*, 2024).

---

**COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL PLANS AND PROGRAMS FOR NATURE AND SOCIETY SUBJECT IN THE REPUBLIC OF SERBIA AND THE REPUBLIC OF CROATIA***Abstract*

*The aim of this research is to conduct a comparative analysis of educational plans and programs of the Nature and Society subject taught from first to fourth grade of the elementary education in the Republic of Serbia and the Republic of Croatia. We opted for the comparative analysis of the official documents of the countries mentioned, as both countries have initiated statutory framework reforms of the educational system at roughly the same period. The similarities and differences are outlined, as well as the advantages and disadvantages of the plans and programs via the implementation of the descriptive and analytic evaluation method. In addition, possible suggestions for observation from the perspective of the education policy are made. The analysis was conducted based on the 3 defined categories by using the checklist: (1) educational plans; (2) educational programs of the school subjects The World Around Us and Nature and Society taught in the Republic of Serbia and of the school subject Nature and Society in the Republic of Croatia; and (3) instructions for the didactic-methodical realization of the program for teachers. The research shows that there are several differences in the criteria mentioned in the Republic of Serbia and the Republic of Croatia. Apart from the plan and program structure, school subject names, the titles and numbers of the teaching units and modes of assessment, one of the key differences is that, in Serbia, The World Around Us/Nature and Society subject classes are conducted twice a week, and in Croatia, in the fourth grade, they are conducted thrice a week. It is necessary to determine in other research, via the comparative analysis, whether there is a statistically significant difference in student accomplishments in the science subject area, with regard to cognitive and content domains, due to the increased number of classes conducted in the fourth grade in the Republic of Croatia. Whether the number of classes conducted in the fourth grade influences the quality and durability of knowledge acquisition in the science subject area should also be examined.*

*Keywords: educational plan and program, Nature and Society, the Republic of Serbia, the Republic of Croatia*

**Literatura**

- Bandur, V., i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Blagdanić, S., i Bandur, V. (2018). *Metodika nastave prirode i društva*. Beograd: Bigz.

- Đerić, I., Elezović, I., i Breze, F. (2022). Nastavnici, nastava i postignuća učenika. U B. Japelj Pavešić, P. Koršňáková, i S. Meinck (Ur.), *TIMSS 2019 Dinarske perspektive: Poučavanje i učenje matematike i prirodoslovlja u Jugoistočnoj Europi* (161-184). Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Elezović, I., Antulić Majcen, S., Vranković, B., i Muraja, J. (2019). *Rezultati TIMSS 2019–Međunarodnoga istraživanja trendova u znanju matematike i prirodoslovlja Nacionalni izvještaj: Republika Hrvatska*. Retrieved January 2025 from <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2022/03/TIMSS-Nacionalni-izvjestaj-finale.pdf>
- Kulić, R. (2011). *Komparativna pedagogija – teorija, sistem i reforme*. Beograd, Banja Luka: Svet knjige, Filozofski fakultet.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*. Retrieved January 2025 from <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%20%C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih (2024). *Smjernice za implementaciju kurikula nastavnog predmeta Društvo i zajednica*. Retrieved February 2025 from <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/OsnovneSkole/Cjelodnevna-skola/smjernice-za-implementaciju-kurikula-drustvo-i-zajednica.pdf>
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Prirode i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj* (2018), Narodne novine 87/08, 86/09, 92/10, 105/10 – ispravak, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17 i 68/18.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2017), Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 10/2017, 12/2018 i 15/2018.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2018), Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 16/2018.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2018), Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 5/2019.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2019), Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 88/17, 27/18 – dr. zakoni i 10/19.
- Pravilnik o ocjenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2024). Službeni glasnik Republike Srbije, broj 10/2024.
- Randelović, B., Đukić, D., Trbojević, T., i Marković, B. (2024). *Rezultati međunarodnog istraživanja TIMSS 2023 Nacionalni izvještaj Republika Srbija*. Retrieved January 2025

from [https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2024/12/TIMSS-2023\\_Nacionalni-izvestaj-Srbija-1.pdf](https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2024/12/TIMSS-2023_Nacionalni-izvestaj-Srbija-1.pdf)

- Radulović, M., i Gundogan, D. (2021). Komparativna analiza uticaja kulturnog kapitala na postignuće učenika: Srbija, region i Zapadna Evropa. U I. Đerić, N. Gutvajn, S. Jošić, i N. Ševa (Ur.), *TIMSS 2019 u Srbiji: rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika četvrtog razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (67-85), Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Seamus Hegarty, S. Rutkowski, L. (2022). Predgovor urednika edicije. U B. Japelj Pavešić, P. Koršňáková, & S. Meinck (Ur.), *TIMSS 2019 Dinarske perspektive: Poučavanje i učenje matematike i prirodoslovlja u Jugoistočnoj Europi* (11-12). Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Stanišić, J., Blagdanić, S., i Marušić Jablanović, M. (2021). Greške učenika u rešavanju TIMSS 2019 zadataka—oblast biologija. U I. Đerić, N. Gutvajn, S. Jošić, i N. Ševa (Ur.), *TIMSS 2019 u Srbiji: rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika četvrtog razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (193-219), Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2023). Službeni glasnik RS, br. 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon, 129/2021 i 92/2023.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2019). Službeni glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018-dr.zakoni i 10/2019.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2021). Službeni glasnik RS, br. 18/2010, 101/2017, 113/2017 - dr. zakon, 95/2018 - dr. zakon, 10/2019, 86/2019 - dr. zakon, 157/2020 - dr. zakon, 123/2021 - dr. zakon i 129/2021

**Ivko Nikolić**  
Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača  
Univerzitet u Beogradu

**Vladan Pelemiš<sup>1</sup>**  
Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača  
Univerzitet u Beogradu

**Gorana Starijaš**  
Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača  
Univerzitet u Beogradu

Primljen: 17.12.2025.  
Prihvaćen: 13.1.2026.  
UDC: 371.213.3:371.217.3  
DOI: 10.19090/ps.2026.1.90-109  
**Originalni naučni rad**

## EXEMPLARY OUTDOOR TEACHING: TEACHER VIEWS AND IMPLEMENTATION READINESS

### *Abstract*

*This research aimed to examine teachers' attitudes toward the application of exemplary teaching within outdoor education, with a particular focus on their perception of its educational effects and readiness for implementation. A quantitative methodology was used, employing a survey questionnaire on a sample of 147 primary school teachers. The results showed a high level of agreement among teachers regarding the positive effects of this teaching model, especially in terms of fostering students' motivation, engagement, and critical thinking. A significant positive correlation was also found between the perception of educational effects and teachers' readiness to implement exemplary teaching in outdoor settings. The analysis of demographic variables revealed no statistically significant differences in attitudes based on gender, while teachers with more years of work experience demonstrated a greater inclination toward a creative approach to outdoor teaching. The findings indicate the need for greater institutional support, additional teacher training, and the development of didactic materials that would enable a broader application of this approach in educational practice.*

*Keywords: exemplary teaching, outdoor education, teachers, attitudes, implementation*

### **Introduction**

In contemporary pedagogical discussions, particular attention is devoted to the question of how to make theoretical knowledge functional and how to equip students with the ability for critical thinking, problem-solving, and the application of learned concepts in new contexts. For this reason, increasing emphasis is placed on teaching methods that foster an investigative spirit, active student participation,

---

<sup>1</sup> vladan.pelemis@uf.bg.ac.rs

and the development of competencies for lifelong learning (OECD, 2018). In this regard, exemplary teaching emerges as an important model, as it does not merely involve the transmission of facts but also their deeper understanding through a focus on essential examples and situations that illuminate the fundamental principles of a given phenomenon. In this way, students develop the ability to apply acquired knowledge and skills across different contexts, which is one of the key goals of modern education.

The implementation of exemplary teaching in a natural environment gains additional importance, as direct experience enables a connection with real life and natural laws. Numerous studies confirm that spending time and learning in nature have a positive impact on students' motivation, the development of ecological awareness, and the strengthening of emotional bonds with the environment (Waite, 2011; Sobel, 2013). In this sense, nature is not merely a setting for instruction but also a specific pedagogical resource that offers opportunities for integrating different school subjects and for developing transversal competencies such as collaboration, communication, and responsibility.

Despite its unquestionable advantages, it is important to point out the practical challenges teachers face in implementing this form of instruction. Organizing activities in nature requires a high level of preparation, planning, and coordination with temporal and spatial conditions, as well as alignment with the curriculum. Additionally, responsibility for students' safety and logistical difficulties (transportation, time, materials) can represent limiting factors for the frequent application of this approach (Nikolova & Collin, 2015). Nevertheless, many teachers recognize the multiple benefits of outdoor teaching and strive to include it in their work, especially when they observe its positive effects on student motivation and engagement.

In this context, teachers' attitudes play a crucial role, as they shape pedagogical practice and determine whether innovative approaches will take root in the teaching process. Positive beliefs and personal motivation of teachers often serve as key drivers of change in education (Richardson, 1996). Conversely, skepticism, insecurity, or a lack of competencies can slow down or even prevent the implementation of modern teaching methods, including exemplary teaching in outdoor settings. Therefore, examining teachers' attitudes is valuable not only for understanding the current state of practice but also for shaping educational policy guidelines, professional development programs, and support mechanisms that can assist teachers in the implementation of this approach.

## **Theoretical Framework**

### **1. Exemplary Teaching – Historical Development and Conceptual Foundations**

Exemplary teaching originates from the German didactic tradition and is most commonly associated with the work of Wolfgang Klafki (1998), who emphasized the importance of representative

examples in the educational process. Klafki believed that teaching content should be carefully selected to enable students not only to acquire specific knowledge but also to develop the ability to derive general principles from what they have learned and apply them in new situations. This concept aims for qualitative rather than quantitative learning, in which a deep understanding of a few key examples takes precedence over a superficial knowledge of a large number of facts.

Exemplary teaching builds upon constructivist learning theories, according to which learners actively construct their own knowledge through interaction with their environment and prior experiences (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978). Contemporary authors point out that this approach fosters the development of critical thinking, analytical skills, and knowledge transfer, as students learn to connect concrete examples with broader conceptual frameworks (Hudson, 2016; Meyer, 2021).

According to Vilotijević (2000), exemplary teaching enables the integration of theoretical and practical knowledge, develops analytical thinking skills, and encourages a deeper understanding of teaching content. In practice, the exemplary method often involves the study of one or several carefully chosen cases (e.g., an ecosystem, a historical event, or a mathematical problem) in an interdisciplinary manner, accompanied by discussion, argumentation, and reflection. Recent studies confirm that this model also contributes to greater student independence and learning motivation, as learners take on a more active role in the educational process (Seel, 2017; Marušić, 2020).

## **2. Outdoor Education – Pedagogical Values and Approaches**

Outdoor education has a long tradition in primary education, and its pedagogical foundations are based on the idea that direct experience promotes deeper understanding and lasting knowledge acquisition. According to Gojkov (1995), its significance lies in the integration of content from different subjects, the strengthening of students' connection with nature, and the development of ecological awareness.

Modern research shows that learning in nature supports development across multiple domains – cognitive, emotional, social, and physical. Empirical studies confirm that outdoor education can improve academic achievement, foster teamwork, enhance communication skills, and positively influence students' emotional well-being (Rickinson et al., 2004; Dillon et al., 2006; Becker et al., 2017). Moreover, it strengthens students' connection with the natural environment, which is essential for the development of environmentally responsible behavior and sustainable lifestyles (Louv, 2005; Chawla, 2015).

Kolb's (1984) experiential learning theory further illuminates the pedagogical value of this approach – the process of learning in nature involves a cycle of concrete experience, reflection, abstract

conceptualization, and active experimentation. In this way, nature becomes both a laboratory and a classroom, where students develop research and problem-solving skills. Recent studies show that this form of teaching particularly enhances student motivation and attention, as well as psychological well-being and stress reduction (Dettweiler et al., 2015; Mygind et al., 2019).

### **3. Integration of Exemplary Teaching and Outdoor Education**

Combining the exemplary method with outdoor education offers exceptional opportunities for deep, interdisciplinary, and motivating learning. For example, studying a forest ecosystem can simultaneously encompass biological processes, mathematical calculations (e.g., vegetation density), ecological principles, and artistic interpretation through drawing or creative writing. Such an approach allows knowledge to be perceived not as fragmented, but as an interconnected and functional system.

The advantages of this approach include:

- Greater student engagement through active exploration and practical tasks (Dillon et al., 2006);
- Deeper understanding of content through work with real-life examples (Klafki, 1998);
- Development of social and communication skills through group work and collaboration (Nikolić, 2015);
- Motivational effects stemming from direct experience and the aesthetic qualities of nature (Louv, 2005).

Contemporary authors also emphasize that this combination supports the development of 21st-century competencies – critical thinking, creativity, digital literacy, and problem-solving in real-world contexts (Anderson & Gadotti, 2016; Wals & Peters, 2018). However, research also highlights challenges: lack of time, limited resources, logistical difficulties, and the need for additional teacher training (Beames et al., 2012; Fägerstam & Blom, 2013). For these reasons, institutional support and the inclusion of such practices in curricula and teaching programs are crucial.

### **4. Teachers' Attitudes and the Implementation of Innovative Approaches**

Fullan (2007) emphasizes that educational change depends not only on the innovation itself but also on teachers' perceptions and readiness to adopt and implement it. Teachers' attitudes are shaped by personal experience, professional training, available resources, and institutional support (Guskey, 2002). In other words, teachers are not passive transmitters of innovations but active agents who determine the extent and manner of implementing new methods.

A positive perception of the effects of exemplary teaching in outdoor settings can strongly encourage its more frequent use, whereas negative expectations or perceived challenges (e.g., curriculum overload, lack of time or support) can have a discouraging effect. Recent studies confirm that professional development and continuous training significantly influence teachers' attitudes and their readiness to apply experiential and innovative learning methods (Oppermann et al., 2019; Brown & Martin, 2021).

The contextual factor is also important – school culture, collegial support, and educational policies can either facilitate or hinder the use of innovative approaches. Studies show that teachers who receive support through mentorship, professional communities, and institutional resources are more likely to incorporate outdoor education and exemplary teaching methods into their practice (Hartmeyer & Mygind, 2016; Passy, 2019).

## **Methodology**

### **Research Subject**

The subject of this research is the examination of teachers' attitudes toward the effects of implementing exemplary teaching in outdoor education. Particular emphasis is placed on teachers' perceptions of its impact on students, teaching processes, organizational aspects, and their readiness to apply this approach.

### **Research Objectives**

#### *General Objective*

To determine how teachers assess the influence of exemplary teaching in outdoor settings on students, the learning process, and their own teaching practice.

### **Research Hypotheses**

1. Teachers perceive exemplary teaching in outdoor settings as more effective in promoting students' active participation and motivation compared to traditional classroom teaching.
2. Teachers with fewer years of professional experience hold more positive attitudes toward the implementation of exemplary teaching in outdoor education than those with more experience.
3. There are statistically significant differences in the attitudes of male and female teachers regarding the effects of exemplary teaching in outdoor settings.

4. A higher level of perceived positive effects is associated with greater readiness to implement this approach.

### **Research Sample**

The study included 147 primary school teachers of both genders and with varying years of professional experience. The sample was purposive, encompassing teachers from different schools and educational environments.

### **Research Instrument**

A specially designed closed-ended questionnaire was used, consisting of two parts:

1. Basic information (gender, years of teaching experience).
2. Attitude scale was constructed based on a review of relevant literature on educational innovation, student-centered learning, and technology-supported teaching practices. The initial pool of items was generated to reflect key domains identified in previous studies, namely: student engagement, learning effectiveness, organizational challenges, student relationships, teacher creativity, interdisciplinary connections, and readiness for implementation.

Item selection was guided by content relevance and clarity, with the aim of ensuring that each domain was adequately represented. The final version of the instrument consisted of 12 statements rated on a five-point Likert scale (1 – strongly disagree to 5 – strongly agree). The scale was designed as a multidimensional instrument, with each domain representing a latent construct related to teachers' attitudes toward the examined educational approach.

### **Data Processing Method**

Data were processed using descriptive and comparative statistical techniques. The applied scale was first analyzed by determining marginal frequencies for responses by category, both overall and by gender. The reliability of the scale was then examined using Cronbach's alphacoefficient of internal consistency. A coefficient above 0.70 (Pallant, 2011) was considered satisfactory for further use of the scale results and for computing the overall scale value as a composite score.

The scale value was calculated as the average value of all items on the attitude scale. For all items and the overall scale value, the following basic descriptive statistics were computed: minimum and maximum scores, arithmetic mean, standard deviation, measures of skewness, and measures of kurtosis. The normality of distribution for the obtained variables was tested using the Kolmogorov–Smirnov

coefficient. Since statistically significant deviations from normal distribution were found for all variables, non-parametric statistical techniques were used to test the hypotheses. To test differences in variables based on respondents' gender and years of teaching experience, the Mann–Whitney U test was applied. To examine the relationship between teachers' readiness for implementation of exemplary outdoor teaching and other variables, the Spearman rank correlation coefficient was used.

A significance level of  $p \leq 0.05$  was adopted as the criterion for determining statistical significance.

### Results

Table 1 presents the distribution of responses for the variables on the attitude scale by category, for the entire sample and by gender. For all variables, the majority of responses fall within categories 4 and 5, which indicate agreement with the given statements. The percentage of agreement ranges from 60% to over 90%. The level of readiness to implement the Exemplary Teaching Model in outdoor education is 92.5%. It is noticeable that the distributions by gender are very similar, with only minimal differences.

Table 1  
*Distribution of responses on the scale of statements about Exemplary Teaching*

Variables	Rating	Male (N=22)		Female (N=125)		Total	
		Number	%	Number	%	Number	%
Active participation	2	3	13,6%	10	8,0%	13	8,8%
	3	6	27,3%	35	28,0%	41	27,9%
	4	7	31,8%	40	32,0%	47	32,0%
	5	6	27,3%	40	32,0%	46	31,3%
Better adoption	2	1	4,5%	9	7,2%	10	6,8%
	3	4	18,2%	24	19,2%	28	19,0%
	4	10	45,5%	35	28,0%	45	30,6%
	5	7	31,8%	57	45,6%	64	43,5%
Organization	3	5	22,7%	32	25,6%	37	25,2%
	4	8	36,4%	40	32,0%	48	32,7%
	5	9	40,9%	53	42,4%	62	42,2%
Critical thinking	2	1	4,5%	9	7,2%	10	6,8%
	3	4	18,2%	22	17,6%	26	17,7%
	4	11	50,0%	55	44,0%	66	44,9%
	5	6	27,3%	39	31,2%	45	30,6%
Greater motivation	2	1	4,5%	9	7,2%	10	6,8%
	3	3	13,6%	24	19,2%	27	18,4%
	4	14	63,6%	50	40,0%	64	43,5%
	5	4	18,2%	42	33,6%	46	31,3%
Content relevance	3	4	18,2%	30	24,0%	34	23,1%
	4	10	45,5%	54	43,2%	64	43,5%
	5	8	36,4%	41	32,8%	49	33,3%

Teacher creativity	3	2	9,1%	11	8,8%	13	8,8%
	4	17	77,3%	83	66,4%	100	68,0%
	5	3	13,6%	31	24,8%	34	23,1%
Better relationships	3	1	4,5%	16	12,8%	17	11,6%
	4	11	50,0%	64	51,2%	75	51,0%
	5	10	45,5%	45	36,0%	55	37,4%
Additional support	3	3	13,6%	12	9,6%	15	10,2%
	4	11	50,0%	49	39,2%	60	40,8%
	5	8	36,4%	64	51,2%	72	49,0%
Longer-lasting effects	2	1	4,5%	9	7,2%	10	6,8%
	3	1	4,5%	18	14,4%	19	12,9%
	4	13	59,1%	74	59,2%	87	59,2%
	5	7	31,8%	24	19,2%	31	21,1%
More physical activity	3	3	13,6%	31	24,8%	34	23,1%
	4	10	45,5%	48	38,4%	58	39,5%
	5	9	40,9%	46	36,8%	55	37,4%
Readiness for implementation	3	1	4,5%	10	8,0%	11	7,5%
	4	12	54,5%	62	49,6%	74	50,3%
	5	9	40,9%	53	42,4%	62	42,2%

The reliability analysis of the applied attitude scale showed that the scale has good internal consistency (Cronbach's  $\alpha = 0.88$ ). The correlation coefficients between the items were generally positive and statistically significant, with an average inter-item correlation of 0.35. The good reliability of the attitude scale also made it possible to compute the overall scale value as a composite result of all items.

Table 2 presents the basic descriptive statistics for all variables and for the calculated overall scale value. For all variables, meanscores were above 3.80, and for most of them – as well as for the overall scale value—above 4.00. This indicates a distinctly positive orientation of respondents regarding the effects of the Exemplary Teaching Model in outdoor education, which is further confirmed by negative skewness values and the homogeneity of results in the higher categories of the scale (Figure 1).

Table 2

*Basic descriptive statistics of scale statements and scale value (N=147)*

Varijables	Min.	Max.	Mean	SD	Sk.	Kt.
Active participation	2	5	3,86	0,97	-0,31	-0,96
Better adoption	2	5	4,11	0,94	-0,71	-0,55
Organization	3	5	4,17	0,81	-0,32	-1,39
Critical thinking	2	5	3,99	0,87	-0,62	-0,23
Greater motivation	2	5	3,99	0,88	-0,60	-0,31

Content relevance	3	5	4,10	0,75	-0,17	-1,18
Teacher creativity	3	5	4,14	0,55	0,07	0,13
Better relationships	3	5	4,26	0,65	-0,32	-0,72
Additional support	3	5	4,39	0,67	-0,63	-0,64
Longer-lasting effects	2	5	3,95	0,78	-0,77	0,67
More physical activity	3	5	4,14	0,77	-0,25	-1,26
Readiness for implementation	3	5	4,35	0,62	-0,38	-0,65
Scale value	3,08	4,83	4,12	0,51	-0,66	-0,41

*Legend: Min. - minimum value; Max. - maximum value; Mean -average value; SD - standard deviation; Sk. – Skewness, measure of asymmetry; Kt. – Kurtosis, measure of homogeneity*

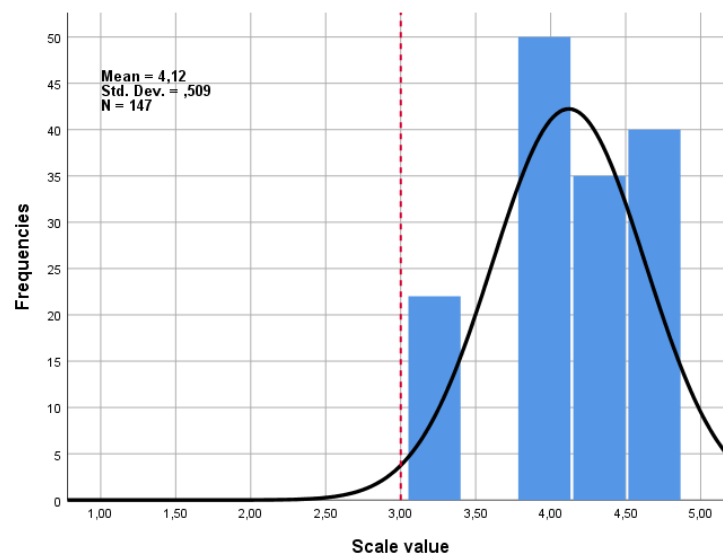


Figure 1. *Distribution of scal value*

Teachers perceive exemplary teaching in outdoor settings as more effective in encouraging students' active participation and motivation; therefore, the first hypothesis can be accepted.

For all variables and for the overall scale value, a statistically significant deviation from normal distribution was identified. For this reason, non-parametric statistical methods were applied in hypothesis testing. Testing for gender differences among respondents across the analyzed variables (Table 3) showed that no statistically significant differences were found in any of the variables. The values of the mean ranks for most variables and for the overall scale value were slightly higher among female teachers. Male teachers had higher mean ranks in the variables Content relevance, Better relationships, Longer-lasting effects, More physical activity, and Readiness for implementation.

Table 3

*Results of the analysis of differences in variables for respondents by gender*

Variables	Gender	Mean Rank	Statistics	Significance
Active participation	Male	69,00	-0,63	0,53
	Female	74,88		
Better adoption	Male	69,18	-0,61	0,54
	Female	74,85		
Organization	Male	74,34	-0,04	0,97
	Female	73,94		
Critical thinking	Male	73,36	-0,08	0,94
	Female	74,11		
Greater motivation	Male	70,39	-0,46	0,65
	Female	74,64		
Content relevance	Male	78,14	-0,53	0,60
	Female	73,27		
Teacher creativity	Male	67,50	-0,95	0,34
	Female	75,14		
Better relationships	Male	82,45	-1,12	0,26
	Female	72,51		
Additional support	Male	64,39	-1,27	0,20
	Female	75,69		
Longer-lasting effects	Male	86,30	-1,66	0,10
	Female	71,84		
More physical activity	Male	80,34	-0,81	0,42
	Female	72,88		
Readiness for implementation	Male	74,39	-0,05	0,96
	Female	73,93		
Scale value	Male	70,52	-0,42	0,68
	Female	74,61		

Based on these results, Hypothesis 3, which assumed the existence of differences between male and female teachers' attitudes toward the effects of exemplary teaching in outdoor education, was not confirmed.

For the purpose of testing differences in the analyzed variables in relation to teachers' years of professional experience, three categories were formed:

- up to 10 years (N = 40),
- 11 to 20 years (N = 67), and
- more than 20 years of experience (N = 40).

The group of teachers with more years of experience had higher mean ranks and arithmetic means in the overall scale value and in most of the analyzed variables (Figure 2).

Testing for differences between the groups with the least and most years of experience showed that there was a statistically significant difference only in the variable *Teacher creativity* (Table5). Teachers with more years of experience had a significantly higher mean rank and arithmetic mean compared to those with less experience.

In addition to this significant difference, teachers with more experience also had higher mean ranks in the variables Active participation, Better adoption, Organization, Critical thinking, Greater motivation, Content relevance, and More physical activity. Conversely, teachers with fewer years of experience had higher mean ranks in the variables Better relationships, Additional support, Longer-lasting effects, and Readiness for implementation.

Table 4

*Results of the analysis of the difference between teachers with less and more work experience*

Variables	Groups	Mean	Mean Rank	Statistics	Significance
Active participation	Up to 10 years	3,78	37,75	-1,10	0,27
	Over 20 years	4,03	43,25		
Better adoption	Up to 10 years	4,00	36,90	-1,50	0,14
	Over 20 years	4,35	44,10		
Organization	Up to 10 years	4,10	38,10	-0,99	0,32
	Over 20 years	4,30	42,90		
Critical thinking	Up to 10 years	3,90	37,85	-1,09	0,28
	Over 20 years	4,15	43,15		
Greater motivation	Up to 10 years	3,85	36,30	-1,719	0,09
	Over 20 years	4,20	44,70		
Content relevance	Up to 10 years	4,00	37,35	-1,30	0,20
	Over 20 years	4,23	43,65		
Teacher creativity	Up to 10 years	4,00	36,25	-1,98	0,05
	Over 20 years	4,25	44,75		
Better relationships	Up to 10 years	4,30	42,45	-0,83	0,41
	Over 20 years	4,18	38,55		
Additional support	Up to 10 years	4,45	42,83	-0,99	0,32
	Over 20 years	4,25	38,18		
Longer-lasting effects	Up to 10 years	3,98	42,66	-0,95	0,34
	Over 20 years	3,90	38,34		
More physical activity	Up to 10 years	4,15	40,20	-0,12	0,90
	Over 20 years	4,18	40,80		
Readiness for implementation	Up to 10 years	4,43	42,04	-0,66	0,51
	Over 20 years	4,38	38,96		
Scale value	Up to 10 years	4,08	38,80	-0,66	0,51
	Over 20 years	4,20	42,20		

When considering the overall scale value as the composite score on the scale, teachers with more years of professional experience had a higher mean rank than those with less experience; however, this difference was not statistically significant (Figure 2).

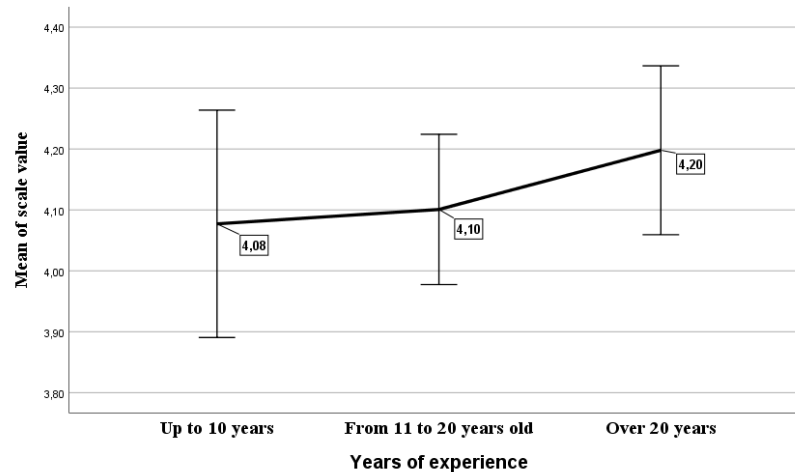


Figure 2. Mean and Confidence interval of Scale value for years of experience group

Based on these results, Hypothesis 2 – that teachers with less professional experience have a more positive attitude toward the implementation of exemplary teaching in outdoor education than teachers with more experience – was not confirmed.

Out of the 11 analyzed variables, eight showed statistically significant and positive correlations with the variable Readiness for implementation. High correlation coefficients were found with the variables Longer-lasting effects and More physical activity ( $r = 0.67$ ). Medium and low correlation coefficients were observed with the variables Active participation, Better adoption, Critical thinking, Greater motivation, Content relevance, and Additional support.

Statistically non-significant correlations were found with the variables Organization, Teacher creativity, and Better relationships.

Table 5

*Spearman's rho correlation of Readiness for implementation with the other variables on the scale*

Variables	Correlation	Significance
Active participation	0,28	0,001
Better adoption	0,32	0,001
Organization	0,11	0,171
Critical thinking	0,26	0,002
Greater motivation	0,37	0,001

Content relevance	0,42	0,001
Teacher creativity	0,02	0,780
Better relationships	0,04	0,616
Additional support	0,20	0,017
Longer-lasting effects	0,67	0,001
More physical activity	0,67	0,001
Scale value	0,46	0,001

The positive and statistically significant correlation with the overall scale score ( $r = 0.46$ ) clearly indicates a positive relationship between teachers' readiness to implement exemplary teaching in outdoor education and their positive attitudes toward the effects of its implementation.

Therefore, Hypothesis 4 – that a higher level of perceived positive effects is associated with greater readiness to apply this approach – can be accepted.

### Discussion

The results of this study provide significant insights into teachers' perceptions and attitudes regarding the implementation of exemplary teaching in outdoor education. The high level of agreement among teachers with statements highlighting the positive effects of this teaching model indicates a broad recognition of its educational potential. Teachers particularly emphasized that this approach contributes to greater student engagement, the development of critical thinking, higher motivation for learning, and longer-lasting knowledge retention. These findings are consistent with previous research highlighting the benefits of experiential and active learning in real-world contexts (Kolb, 1984; Rickinson et al., 2004).

The results also show that the majority of teachers (92.5%) expressed readiness to implement exemplary teaching in outdoor education, reflecting a high degree of openness to innovative didactic-methodical approaches. Although teachers are aware of organizational challenges, their willingness to experiment with alternative models indicates the potential for successful implementation, provided that adequate institutional and professional support is available.

Analysis of sociodemographic variables indicated that teacher gender does not represent a significant factor in shaping attitudes toward the effects of exemplary teaching. This uniformity in attitudes suggests that the perceived benefits of this model are universally recognized, regardless of gender. An interesting finding concerns differences related to teaching experience: although overall scale

values did not show statistically significant differences, teachers with more years of experience scored significantly higher on the variable related to expressing creativity in outdoor teaching. This difference may suggest that experience contributes to greater confidence and freedom in designing and implementing innovative methods, even though less experienced teachers demonstrate higher readiness to experiment.

A particularly significant finding is the positive correlation between the perception of exemplary teaching effects and readiness for implementation. This result supports the hypothesis that teachers who recognize more benefits from this approach also demonstrate greater willingness to implement it. In this context, additional training and the promotion of successful examples of best practices can serve as a stimulus for broader adoption of this approach in the teaching process.

Although the findings are encouraging, the obstacles identified by teachers in the questionnaire should not be overlooked, particularly with regard to organization, logistics, and institutional support. These aspects may serve as limiting factors in implementation, especially in schools lacking the infrastructure or support needed for outdoor teaching.

### **Conclusion**

The study showed that primary school teachers largely recognize the educational, motivational, and social benefits of exemplary teaching implemented in a natural environment. Their attitudes indicate the potential of this model to contribute to higher-quality and more engaging learning, as well as its relevance in the contemporary educational context, which increasingly emphasizes the integration of experiential, functional, and sustainable teaching practices.

Despite teachers' strong willingness to implement this approach, the realization of exemplary teaching in outdoor settings remains largely dependent on logistical, organizational, and systemic factors. In this regard, the following are recommended:

- Strengthening institutional support for such forms of teaching;
- Providing continuous professional development for teachers;
- Developing materials and manuals with concrete examples of activities;
- Designing more flexible curricula that allow interdisciplinary and research-based work in real-world contexts.

Future research could focus on longitudinal monitoring of the impact of exemplary teaching on students' academic achievement and competencies, as well as on the analysis of institutional support models that enable sustainable implementation of this approach.

The results of this study can serve as supporting evidence for educational policies advocating for greater inclusion of active and experiential methods in education and as a foundation for developing guidelines to enhance teaching practice.

## EGZEMPLARNA NASTAVA U PRIRODI: STAVOVI UČITELJA I SPREMNOST ZA PRIMENU

### *Rezime*

*U savremenim pedagoškim istraživanjima jedno od centralnih pitanja odnosi se na načine na koje se teorijska znanja mogu učiniti funkcionalnim, primenljivim i povezanim sa realnim životom učenika. U tom kontekstu, egzemplarna nastava i nastava u prirodi predstavljaju dva savremena pristupa koji se međusobno nadopunjuju i omogućavaju razvoj kompetencija potrebnih za celoživotno učenje, kritičko mišljenje i rešavanje problema u novim situacijama. Ovaj rad ispituje stavove učitelja o efektima realizacije egzemplarne nastave u prirodnom okruženju, sa posebnim osvrtom na njihovu percepciju uticaja na učenike, proces učenja i sopstvenu nastavnu praksu.*

*Egzemplarna nastava potiče iz nemačke didaktičke tradicije i utemeljena je na idejama Klafkija, koji je naglašavao značaj odabira reprezentativnih primera kao osnove za dublje razumevanje nastavnih sadržaja. Učenici kroz proučavanje suštinskih primera ne samo da stiču konkretno znanje, već razvijaju sposobnost izvođenja opštih principa i njihove primene u novim kontekstima. Ovakav pristup, zasnovan na konstruktivističkim teorijama učenja (Piaget, Vygotsky), podstiče aktivno i refleksivno učenje, analitičko promišljanje i transfer znanja. Egzemplarna nastava stoga favorizuje kvalitet nad kvantitetom znanja i osposobljava učenike da povezuju teorijsko i praktično, stvarajući temelje za dublje razumevanje i samostalno učenje.*

*Nastava u prirodi, sa druge strane, naglašava značaj neposrednog iskustva i učenja kroz kontakt sa stvarnim okruženjem. Brojna istraživanja (Rickinson et al., 2004; Dillon et al., 2006; Becker et al., 2017) potvrđuju da učenje u prirodi doprinosi ne samo kognitivnom razvoju, već i emocionalnoj stabilnosti, socijalnim veštinama i fizičkom blagostanju učenika. Kolbova teorija iskustvenog učenja (1984) pruža teorijsku osnovu za razumevanje ovog pristupa, naglašavajući ciklus iskustva, refleksije, konceptualizacije i eksperimentisanja. Nastava u prirodi, dakle, podstiče aktivno istraživanje, motivaciju, saradnju i ekološku svest učenika, a istovremeno povezuje različite nastavne oblasti u jedinstven obrazovni proces.*

*Integracijom egzemplarne nastave i nastave u prirodi postiže se sinergijski efekat – učenici kroz konkretne primere u prirodnom kontekstu dublje razumevaju međupredmetne veze i razvijaju kompetencije za 21. vek, poput kritičkog mišljenja, kreativnosti, saradnje i odgovornosti. Takav pristup*

podstiče interdisciplinarno učenje i aktivno učešće učenika, ali zahteva i visoku pedagošku i organizacionu spremnost učitelja. Glavne prepreke identifikovane u literaturi odnose se na logističke izazove, nedostatak vremena, resursa i institucionalne podrške.

Prema Fullanu (2007) i Guskeyju (2002), uspeh obrazovnih inovacija zavisi od percepcije i spremnosti učitelja da ih implementiraju. Stavovi učitelja su od presudnog značaja, jer oni svojim uverenjima i iskustvom oblikuju način na koji se nove metode primenjuju u praksi. Pozitivna percepcija efekata egzemplarne nastave u prirodi može delovati kao snažan podsticaj za njenu implementaciju, dok skepticizam, nesigurnost i nedostatak podrške mogu predstavljati barijeru. Profesionalni razvoj, saradnička kultura škole i institucionalna podrška ključni su faktori koji olakšavaju prihvatanje i primenu inovativnih nastavnih pristupa.

Cilj istraživanja bio je da se ispita kako učitelji procenjuju uticaj egzemplarne nastave u prirodi na učenike, proces učenja i sopstvenu praksu. Istraživanje je sprovedeno u 2025. godini na uzorku od 147 učitelja osnovnih škola sa teritorije Beograda, Novog Sada, Kragujevca, Aranđelovca, Jagodine, Vranja i Novog Pazara, oba pola, sa različitim kategorijama radnog staža. Korišćen je upitnik zatvorenog tipa sa 12 tvrdnji ocenjenih na petostepenoj Likertovoj skali, koji je obuhvatio oblasti angažovanosti učenika, efikasnosti učenja, organizacionih poteškoća, odnosa među učenicima, kreativnosti učitelja i spremnosti za primenu ovog pristupa.

Statistička obrada uključila je deskriptivne i neparametrijske metode (Mann-Whitney test, Spearmanovu korelaciju), pri čemu je Cronbach's  $\alpha$  iznosio 0,88, što ukazuje na visoku pouzdanost skale. Kriterijum statističke značajnosti bio je  $p \leq 0,05$ .

Rezultati su pokazali da učitelji izražavaju visok stepen slaganja sa tvrdnjama koje ukazuju na pozitivne efekte egzemplarne nastave u prirodi. Kod svih varijabli prosečne vrednosti su iznad 3,8, a kod većine iznad 4, što ukazuje na izrazito pozitivan stav. Najviše ocene dobijene su za tvrdnje koje se odnose na bolju organizaciju aktivnosti, dodatnu podršku učenicima, razvijanje boljih međuljudskih odnosa i fizičku aktivnost. Stepem spremnosti za primenu ovog pristupa iznosio je čak 92,5%, što govori o visokoj otvorenosti učitelja ka inovativnim metodama.

Korelaciona analiza pokazala je da postoji pozitivna i statistički značajna povezanost između spremnosti za primenu egzemplarne nastave u prirodi i percepcije pozitivnih efekata ( $\rho = 0,46$ ,  $p < 0,001$ ). Posebno visoke korelacije zabeležene su sa varijablama Longer-lasting effects i More physical activity ( $\rho = 0,67$ ). To znači da učitelji koji veruju da ova metoda ima dugoročne i sveobuhvatne koristi pokazuju veću spremnost da je i primene u svojoj praksi.

Dobijeni rezultati potvrđuju da egzemplarna nastava u prirodi ima visok potencijal za unapređenje obrazovnog procesa, što je prepoznato od strane većine učitelja. Prema njihovim procenama, ovakav pristup doprinosi većem angažovanju učenika, motivaciji, kritičkom mišljenju i trajnosti znanja. Ovi

rezultati su u skladu sa teorijskim okvirima iskustvenog i konstruktivističkog učenja, kao i sa brojnim empirijskim istraživanjima koja ukazuju na pozitivne efekte učenja u realnim, prirodnim kontekstima (Kolb, 1984; Rickinson et al., 2004; Louv, 2005).

Zanimljivo je da, iako su učitelji prepoznali organizacione izazove (transport, vreme, bezbednost, usklađivanje sa programom), njihova spremnost za primenu ostaje visoka. To ukazuje na značaj motivacije i lične posvećenosti učitelja kao ključnih faktora promena u obrazovanju. Iskusniji učitelji, prema rezultatima, češće izražavaju viši nivo kreativnosti u osmišljavanju aktivnosti, što može biti rezultat razvijenih metodičkih veština i veće samouverenosti u radu. S druge strane, mlađi učitelji pokazuju entuzijazam i otvorenost za eksperimentisanje, što može biti dragoceno za širenje inovativnih praksi.

Najvažniji nalaz odnosi se na potvrđenu hipotezu da pozitivna percepcija efekata vodi ka većoj spremnosti za implementaciju. Ovaj rezultat naglašava značaj profesionalne edukacije i deljenja primera dobre prakse, jer učitelji koji neposredno uoče koristi inovativnih metoda postaju njihovi najvažniji promotori. Istovremeno, jasno je da uspešna primena zavisi i od sistemske podrške – od fleksibilnosti kurikuluma, institucionalnih resursa do bezbednosnih i organizacionih protokola za rad u prirodi.

Istraživanje je pokazalo da učitelji visoko vrednuju egzemplarnu nastavu realizovanu u prirodi i prepoznaju njene pedagoške, motivacione i socijalne benefite. Ovakav model nastave doprinosi dubljem razumevanju, većoj angažovanosti učenika i razvoju međupredmetnih kompetencija. Učitelji pokazuju izraženu spremnost za implementaciju, ali ukazuju i na potrebu za jačom institucionalnom podrškom, dodatnim obukama i boljom organizacijom. Buduća istraživanja mogu se fokusirati na longitudinalno praćenje efekata egzemplarne nastave na učenike i na modele institucionalne podrške koji bi omogućili njenu širu primenu u praksi.

*Ključne reči: primereno poučavanje, nastava u prirodi, učitelji, stavovi, primena*

## References

- Anderson, C., & Gadotti, M. (2016). Education for sustainable development: The pedagogical foundations. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 213–229. <https://doi.org/10.1177/0973408216661447>
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. Routledge.

- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, cognitive domain*. New York, NY: David McKay Company.
- Brown, P., & Martin, R. (2021). Teacher professional learning for experiential education. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103362. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103362>
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Dettweiler, U., Lauterbach, G., Becker, C., Simon, P., & Kühn, P. (2015). Strengthening executive function in children through nature-based education. *Frontiers in Psychology*, 6, 1252. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01252>
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107–111.
- Fägerstam, E., & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: Effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 56–75. <https://doi.org/10.1080/14729679.2011.647432>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gojkov, G. (1995). *Didaktika*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hartmeyer, R., & Mygind, E. (2016). A retrospective study of social relations in a Danish primary school class taught in 'udeskole'. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 78–89. <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1051566>
- Hudson, B. (2016). Didactics, Bildung and the epistemology of practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2(2), 32136. <https://doi.org/10.3402/nstep.v2.32136>
- Klafki, W. (1998). Characteristics of critical-constructive didaktik. In B. B. Gundem & S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (pp. 307–330). Peter Lang.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.
- Marušić, I. (2020). Exemplary teaching in contemporary education: Possibilities and limitations. *Pedagogical Research*, 17(2), 235–251.
- Meyer, H. (2021). *Grundlagen der Unterrichtsgestaltung: Perspektiven der Allgemeinen Didaktik*. Beltz, Weinheim, Germany.
- Mygind, E., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, L., & Bølling, M. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive outdoor education for children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4282. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224282>
- Nikola, N., & Collin, P. (2015). Learning in “real” places: Concepts and practices of outdoor learning. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(1), 71–84. <https://doi.org/10.1017/ace.2015.13>
- Nikolić, R. (2015). Outdoor teaching as a stimulus for developing responsibility in younger school-age students. *Učitelj*, 13(1), 45–56. Jagodina: Učiteljski fakultet Univerziteta u Kragujevcu.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Oppermann, E., Brunner, M., & Anders, Y. (2019). The interplay between preschool teachers’ beliefs and practices related to cognitive development, and its relation to structural characteristics. *Learning and Instruction*, 63, 101221. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101221>
- Passy, R. (2019). School leaders and outdoor learning: Identifying enablers and barriers to provision in primary schools. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 47(5), 566–578. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1622531>
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York, NY: Columbia University Press.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual*. Beograd: Mikro knjiga.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). Macmillan.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). A review of research on outdoor learning. National Foundation for Educational Research.
- Seel, N. M. (2017). *Instructional theory and technology for learning and performance*. Springer.
- Sobel, D. (2013). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Orion Society.
- Vilotijević, M. (2000). *Didaktika I: Theories of teaching*. Belgrade: Naučna knjiga.
- Vilotijević, M. (2000). *Didaktika II: Teaching methodology*. Belgrade: Naučna knjiga.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3–13*, 39(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/03004270903206141>
- Wals, A. E. J., & Peters, M. A. (2018). Flowers of resistance: Citizen science, ecological democracy and the transgressive education paradigm. *Educational Philosophy and Theory*, 50(2), 122–137. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1217197>

<b>PROFESIONALNA ORIJENTACIJA</b>
-----------------------------------

**Zorica Stanisavljević Petrović<sup>1</sup>**Departman za pedagogiju, Filozofski fakultet,  
Univerzitet u Nišu, Niš, Srbija**Marija Marković**Departman za pedagogiju, Filozofski fakultet,  
Univerzitet u Nišu, Niš, Srbija**Iva Manić**Departman za pedagogiju, Filozofski fakultet,  
Univerzitet u Nišu, Niš, Srbija

Primljen: 17.06.2025.

Prihvaćen: 9.9.2025.

UDC: 37.048.4-053.6

331.548-053.6

DOI: 10.19090/ps.2026.1.110-127

**Originalni naučni rad**

## KARIJERNI IZBOR MLADIH: INTERAKCIJA INDIVIDUALNIH KARAKTERISTIKA I SOCIJALNOG KONTEKSTA<sup>2</sup>

### Apstrakt

*Karijerni izbor predstavlja jednu od najvažnijih odluka u životu pojedinca, sa dugoročnim posledicama po njegov profesionalni razvoj, lično zadovoljstvo i društvenu integraciju. Reč je o složenom i višeslojnom procesu koji je uslovljen međudejstvom različitih faktora – od ličnih karakteristika, interesovanja i sposobnosti, preko porodičnih i školskih uticaja, do šireg socijalnog i ekonomskog okruženja. Razumevanje ovih faktora ključno je za efikasno usmeravanje mladih ka zanimanjima koja odgovaraju njihovim potencijalima i potrebama savremenog tržišta rada. Cilj istraživanja bio je da se ispita koji faktori najviše utiču na izbor karijere kod ispitanika, kao i da se, primenom faktorske analize, utvrde latentne dimenzije (faktori) koje objašnjavaju strukturu stavova o uticajnim činiocima pri izboru karijere. Rezultati istraživanja pokazali su da su lične želje i interesovanja ispitanika najuticajniji faktor u izboru karijere, dok su informacije iz škole i uticaj socijalnog okruženja ocenjeni kao najmanje značajni. Uočene su statistički značajne razlike u percepciji faktora u odnosu na pol i nivo obrazovanja.*

*Ključne reči: izbor karijere, donošenje karijernih odluka, karijerno vođenje, mladi.*

### Uvod

Izbor karijere predstavlja jedno od ključnih razvojnih pitanja mladih, koje ima dugoročne posledice po njihov profesionalni i lični život. U savremenom društvu, koje karakterišu dinamične promene na tržištu rada, sve izraženije neizvesnosti i višestruki zahtevi, proces donošenja karijernih

<sup>1</sup>zorica.stanisavljevic.petrovic@filfak.ni.ac.rs

<sup>2</sup> Rad je nastao kao rezultat rada na projektu Afirmacija pedagoške teorije i prakse u savremenom društvu (423/1-3-01), koji se sprovodi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu. Ovo istraživanje podržalo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (Ugovor br. 451-03-137/2025-03/200165).

odluka postaje sve kompleksniji. Iako se zna da je izbor zanimanja rezultat višestrukih uticaja, ostaje otvoreno pitanje koji faktori u savremenom kontekstu zaista imaju presudan značaj iz ugla samih mladih ljudi. Zbog toga je važno istražiti kako mladi danas donose odluke o izboru karijere, kojim se informacijama rukovode, koliki je značaj različitih individualnih i socijalnih faktora i na koji način ovi faktori deluju međusobno. Rad se oslanja na savremene teorijske pristupe i istraživanja kako bi se obezbedilo dublje razumevanje procesa donošenja odluka u kontekstu karijernog razvoja mladih.

U vokacionoj psihologiji različiti modeli pokušavaju da objasne kako pojedinci donose karijerne odluke. Gati i Kulsar (Gati & Kulesár, 2021) razlikuju tri osnovna pristupa: normativne, deskriptivne i preskriptivne modele. Normativni modeli polaze od pretpostavke da pojedinci donose odluke racionalno, na osnovu potpune informacije. Deskriptivni modeli, s druge strane, opisuju kako se odluke donose u stvarnosti – često pod uticajem emocija, ograničenih informacija ili kognitivnih pristrasnosti. Preskriptivni modeli nastoje da pomire ideal i realnost, nudeći strategije koje mogu da pomognu u donošenju boljih odluka u uslovima nesigurnosti.

Donald Super (Super, 1990) razvio je razvojni pristup u okviru teorije o životnom veku i životnom prostoru, u kojoj se karijerni razvoj posmatra kao proces koji traje kroz čitav život, pri čemu uloge koje pojedinac preuzima (npr. učenik, radnik, roditelj) oblikuju profesionalni identitet. U središtu teorije je koncept samopoimanja, koji se formira kroz interakciju sa socijalnim kontekstom i menja tokom vremena.

Paton i MakMahon (Patton & McMahon, 2014) u svojoj sistemskoj teoriji karijernog razvoja naglašavaju međusobnu povezanost ličnih, društvenih i ekoloških faktora. Ovaj okvir posebno ističe da karijerna odluka nikada nije rezultat samo individualne sklonosti, već složene mreže uticaja. Ovakvi modeli omogućavaju dublje razumevanje kompleksnosti karijernog odlučivanja i nude dobru osnovu za razumevanje nalaza istraživanja.

Na osnovu navedenih teorijskih modela – naročito Superove teorije životnog toka i sistemske teorije Pattona i McMahona – jasno je da karijerne odluke mladih ne treba posmatrati kao izolovane događaje, već kao deo kontinuiranog razvoja u interakciji sa okruženjem. Ovi modeli čine teorijsku osnovu i za ciljeve ovog istraživanja, usmerene ka razumevanju koje individualne i socijalne dimenzije mladi danas percipiraju kao ključne u karijernom izboru.

Ustanovljeno je da izbor karijere predstavlja složen i višeslojan proces koji zavisi od velikog broja međusobno povezanih faktora. Ističe se da su ovi faktori raznovrsni i da uključuju kako individualne, tako i socijalne i kontekstualne uticaje, što datu problematiku čini veoma kompleksnom (Abbasi & Sarwat, 2014; Owusu, Essel-Anderson, Ossei Kwakye, Bekoe & Ofori, 2018). Najčešće istraživani faktori u izboru karijere obuhvataju interesovanja i sposobnosti pojedinca, vrednosne orijentacije, uticaj porodice (prvenstveno roditelja), školskog uspeha, vršnjačkog okruženja, kao i

društveno-ekonomski status, rodne stereotipe i prilike na tržištu rada. Ovi faktori deluju istovremeno i u interakciji, što dodatno otežava precizno predviđanje izbora karijernog puta (Omar, Zaman & Aziz, 2021; Cheisviyanny, Dwita, Septiari & Helmayunita, 2022).

Među najistraživanijim individualnim faktorima su interesovanja, sposobnosti, vrednosne orijentacije i osobine ličnosti. Emocionalna inteligencija i samopouzdanje se izdvajaju kao značajni prediktori uspešnog donošenja karijernih odluka (Di Fabio, Palazzeschi & Bar-On, 2012; Li, Fan & Zhang, 2023). Na primer, studenti sa izraženijom sposobnošću prilagođavanja i višim nivoom samopouzdanja izražavaju veću sigurnost u svoje izbore zanimanja.

Individualne psihološke karakteristike mogu značajno uticati na način na koji pojedinci pristupaju izboru karijere, kao i na prepreke sa kojima se susreću tokom tog procesa (Hussain, Abbas, Shahzad & Bukhari, 2012; Jemini-Gashi & Bërxulli, 2017; Laouti, Haddoud, Nakara & Onjewu, 2022). Istraživanja (Ahmed, Sharif & Ahmad, 2017; Rosenbloom et al., 2008) pokazuju da neusaglašenost između interesovanja i izbora studija može dovesti do demotivacije, nezadovoljstva i čak prekida školovanja. Pitanje individualnih karakteristika je dodatno komplikovano time što mladi često nisu u potpunosti svesni svojih sposobnosti i sklonosti, pa se karijerne odluke donose pod uticajem spoljnih faktora. Karijerno savetovanje bi treba da uzme u obzir i individualne i socijalne faktore sa posebnim osvrtom na adaptabilnost (Li, Fan & Zhang, 2023; Ng, Lim, Cheah, Ho & Tee, 2020; Stead, LaVeck & Hurtado Rúa, 2021; Šverko & Babarović, 2019).

Osim individualnih faktora i određeni socijalni i kontekstualni faktori imaju ulogu u izboru karijere kod mladih. Ističe se da kultura ima značajnu ulogu u oblikovanju stavova, vrednosti i očekivanja vezanih za buduću profesiju. Kulturni kontekst utiče na to koja su zanimanja društveno cenjena, kakve se karijerne odluke smatraju poželjnim, kao i na ulogu porodice u tom procesu (Akosah-Twumasi et al., 2018).

Porodica predstavlja jedan od najuticajnijih faktora u izboru karijere (Kazi & Akhlaq, 2017). Obrazovanje roditelja, zanimanje i prihodi, kao i očekivanja i vrednosti koje prenose, oblikuju karijerne aspiracije mladih. Kroz svakodnevnu komunikaciju, vrednosne poruke i lični primer, roditelji oblikuju profesionalne stavove i očekivanja svoje dece (Karalić, 2018). U kolektivističkim kulturama uloga porodice je još izraženija, dok se u individualističkim kontekstima teži većoj autonomiji (Malach-Pines, Özbilgin, Burke & Agarwala, 2008).

Pored porodice, značajan uticaj imaju i vršnjaci, školski uspeh i mediji. Naročiti značaj ima uloga nastavnika, koji osim što utiču svojim stavovima, često imaju ključnu ulogu u sprovođenju karijernog vođenja u obrazovnom sistemu (Fitzenberger, Hillerich-Sigg & Sprietsma, 2020).

Karijerno savetovanje može imati presudan uticaj u procesu izbora zanimanja (Choi, Kim & Kim, 2015; Cholewa, Burkhardt & Hull, 2015; Falco & Steen, 2018; Edwin & Dooley Hussman, 2020).

Uloga školskih savetnika, pedagoga i psihologa jeste da pomognu mladima da prepoznaju sopstvene potencijale, istraže mogućnosti i donesu informisane odluke. Pritom, kvalitetno vođenje može doprineti smanjenju školskog osipanja i većoj profesionalnoj satisfakciji.

Karijerne odluke oblikuju i kulturne norme, društveni status zanimanja i mogućnosti zapošljavanja. Istraživanje u Kini (Li, Fan & Zhang, 2023) ukazuje na važnost socioekonomskog statusa i percepcije tržišta rada. Slično tome, u mnogim zemljama sa visokom stopom nezaposlenosti mladih, karijerne odluke su često kompromis između želja i realnih prilika.

U domaćem kontekstu, istraživanja poput CONGRAD istraživanja (2014) pokazuju da značajan procenat visokoobrazovanih mladih izražava nezadovoljstvo izborom zanimanja i navodi da bi se odlučili drugačije kada bi mogli ponovo da biraju. Nedostatak sistematskog karijernog savetovanja, ograničen pristup informacijama i ekonomska nesigurnost predstavljaju ključne prepreke u donošenju promišljenih odluka o karijeri. Nalazi CONGRAD istraživanja (2014), koje je obuhvatilo diplomirane studente iz Srbije, Crne Gore i Bosne i Hercegovine, pokazuju da značajan procenat mladih ne uspeva da se zaposli u struci niti u razumnom roku nakon diplomiranja. Iako formalno stečena kvalifikacija nudi okvir za profesionalnu orijentaciju, često ne odgovara potrebama tržišta rada. Posebno je izražena neusklađenost između obrazovnih postignuća i zahteva poslodavaca, što dodatno komplikuje proces profesionalnog osamostaljivanja mladih. Studija ukazuje i na slab razvoj institucionalnih mehanizama karijernog savetovanja u visokom obrazovanju, kao i na nedovoljnu informisanost mladih o realnim perspektivama u različitim profesijama. Ovi podaci osvetljavaju značaj razmatranja faktora karijernog izbora ne samo na individualnom, već i na strukturnom nivou, ukazujući na potrebu za jačanjem systemske podrške mladima u donošenju informisanih profesionalnih odluka.

Empirijska istraživanja koja se bave faktorima karijernog izbora potvrđuju višeslojnu prirodu ovog procesa. Na primer, istraživanje Šarifa i saradnika (Sharif, Ahmad & Sarwar 2019) ukazuje na ulogu roditelja, prihoda, društvenih očekivanja i ličnog statusa u oblikovanju izbora. Viks i saradnici (Weeks et al. 2014) istražuju različite percepcije između studenata, nastavnika i regrutera, ističući značaj razumevanja studentskih prioriteta. Studenti, za razliku od nastavnika, više vrednuju usklađenost posla sa ličnim ciljevima, mogućnosti obuke i radnu atmosferu. Ovi nalazi sugerišu da nastavnici i savetnici često zanemaruju realna očekivanja mladih, što može dovesti do nedovoljne efikasnosti u pružanju karijerne podrške. Važno je uzeti u obzir ove razlike kako bi se unapredile strategije profesionalnog usmeravanja u obrazovnom kontekstu. Značajno je istaći da se većina postojećih istraživanja bavi specifičnim aspektima – npr. ulogom ličnosti, uticajem porodice ili značajem savetovanja – ali retko integrišu sve ove faktore u jednu analizu. Zbog toga je važno pristupiti ovoj temi kroz integrativni okvir.

Sinteza teorijskih uvida i empirijskih nalaza ukazuje da je izbor zanimanja rezultat složene interakcije individualnih, socijalnih i kontekstualnih faktora. Međutim, i dalje ostaju otvorene dileme:

Koji su faktori zaista presudni u percepciji mladih? Na koji način pol utiče na donošenje odluka? Kako obrazovni sistem i tržište rada podržavaju ili ograničavaju karijerne izbore? Upravo iz ovih pitanja proizilazi potreba za datim istraživanjem. Fokus empirijskog istraživanja biće na tome kako mladi percipiraju ključne uticaje u svom karijernom razvoju, kako se suočavaju sa dilemama i nesigurnostima i u kojoj meri su njihove odluke usklađene sa ličnim preferencijama i objektivnim mogućnostima.

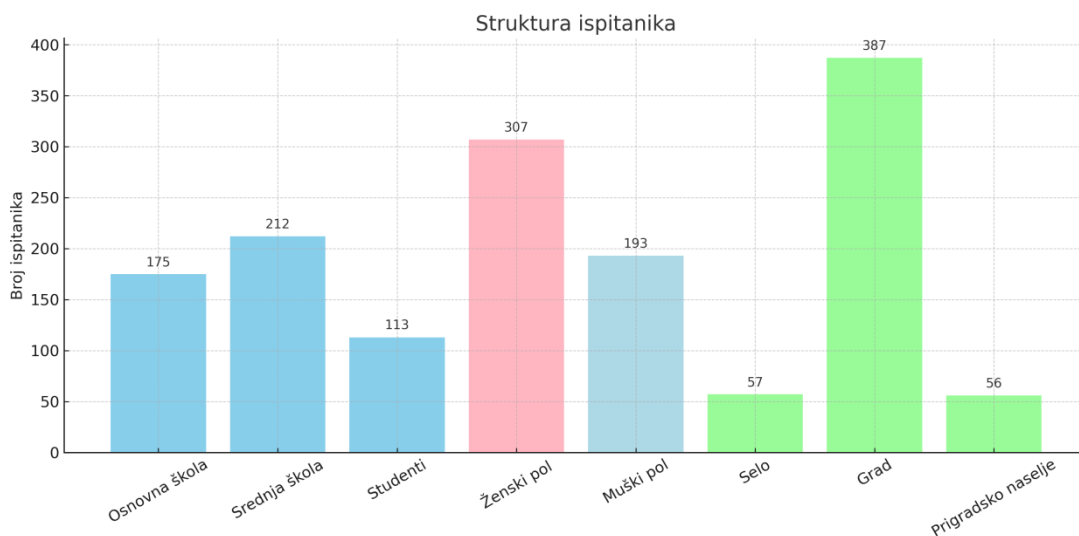
### Metod istraživanja

Istraživanje je imalo za cilja da se ispita koji faktori utiču na izbor karijere kod ispitanika, kao i da se, primenom faktorske analize, utvrde latentne dimenzije (faktori) koje objašnjavaju strukturu stavova o uticajnim činiocima pri izboru karijere. Kao nezavisne varijable istraživanja definisane su: *nivo obrazovanja koji ispitanici pohađaju* (osnovna škola, srednja škola, fakultet), *pol* (ženski i muški) i *mesto stanovanja* (selo, grad, prigradsko naselje), dok su zavisnu varijablu istraživanja činili stavovi ispitanika o faktorima koji kod njih utiču na izbor karijere.

U istraživanju se pošlo od sledećih pretpostavki: 1. Stavovi ispitanika o faktorima koji utiču na izbor zanimanja mogu se grupisati u manji broj značajnih latentnih faktora (komponenti), koji se mogu interpretirati kao šire dimenzije uticaja (lični, ekonomski, socijalni i strukturalni faktori). 2. Najveći uticaj na izbor zanimanja imaju lični i ekonomski faktori u poređenju sa socijalnim i obrazovnim faktorima. 3. Postoji statistički značajna razlika u izraženosti identifikovanih faktora između muških i ženskih ispitanika. 4. Postoji statistički značajna razlika u izraženosti identifikovanih faktora u zavisnosti od nivoa obrazovanja ispitanika (osnovna škola, srednja škola, fakultet). 5. Postoji statistički značajna razlika u izraženosti identifikovanih faktora u zavisnosti od mesta stanovanja ispitanika (grad, selo, prigradsko naselje).

Za prikupljanje podataka korišćen je upitnik sa skalom procene. Pitanja za demografske podatke odnosila su se na: pol, nivo obrazovanja i mesto stanovanja ispitanika. Skala procene sastavljena je od 22 ajtema koji mere različite aspekte uticaja na izbor karijere. U pitanju je Likertova skala od 5 stepeni (1 – uopšte se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem). Konstruisana je na osnovu teorijskih saznanja iz ove oblasti.

Istraživanjem je obuhvaćeno 500 ispitanika. Uzorak čine učenici/studenti različitih obrazovnih nivoa: osnovnih škola (7. i 8. razred) i srednjih škola (III i IV razred) i studenti osnovnih studija, uz zastupljenost oba pola i tipova stanovanja. Struktura ispitanika utvrđena je primenom deskriptivne statistike. U istraživanju je učestvovalo 175 učenika osnovne škole, 212 učenika srednje škole i 113 studenata, pri čemu je 307 ispitanika ženskog pola i 193 muškog pola. Kada je u pitanju nezavisna varijabla mesto stanovanja, 57 ispitanika živi na selu, 387 u gradu i 56 ispitanika u prigradskom naselju (Grafikon 1).



Grafikon 1. *Struktura ispitanika*

Podaci dobijeni istraživanjem obrađeni su korišćenjem statističkog programa IMB SPSS Statistics 20. Za obradu podataka primenjena je tehnika faktorske analize. Cilj faktorske analize jeste statističko izdvajanje faktora, odnosno racionalizacija broja ajtema u definisanoj skali procene. Najpre je izračunata vrednost statističkih testova *Kaiser-Meyer-Olkin test (KMO)* i *Bartlet's test of sphericity*. Shodno dobijenim podacima ( $KMO=0.86$ ;  $KMO>0.70$ ), može se konstatovati da je faktorska analiza za potrebe ovog istraživanja bila opravdana. Nakon ekstrahovanja faktora, u skladu sa prirodom definisanog cilja istraživanja, urađena je *Varimax* rotacija faktora. Kako smo u postupku faktorizacije koristili Kajzerove karakteristične korene koji imaju vrednost preko 1, presek je napravljen kod šestog faktora. U daljem postupku praćena je vrednost ukupnog kumulativnog procenta varijanse. Shodno tome, za potrebe dalje statističke obrade podataka ekstrahovano je sledećih šest faktora: 1) *Informacije iz škole* (ajtemi: Razgovor sa pedagogom škole utiče na moju odluku o izboru karijere; Razgovor sa psihologom škole utiče na moju odluku o izboru karijere; Razgovor sa razrednim starešinom utiče na moju odluku o izboru karijere; Prilikom donošenja odluke o izboru karijere uvažavam savete profesora koji rade promocije u školi; Na moju odluku o izboru karijere utiču profesori koje poznajem; Na moju odluku o izboru karijere utiču rezultati testa procene karijernih aspiracija sprovedene u školi; Na moju odluku o izboru karijere utiču osobe koje su već upisale određenu školu/fakultet (njihova iskustva i stavovi)); 2) *Socijalno okruženje* (ajtemi: Prilikom odabira šta ću upisati važni su mi saveti profesora(nastavnika); Prilikom odabira šta ću upisati važni su mi saveti prijatelja; Prilikom odabira šta ću upisati važni su mi saveti rođaka); 3) *Troškovi školovanja i profesionalci*(ajtemi: Kada biram šta ću upisati važno mi je da moje školovanje ne košta puno; Na moju odluku o izboru karijere utiču profesionalci (ljudi iz okruženja koji se bave konkretnom profesijom)); 4) *Želje i interesovanja* (ajtemi:

Moje želje su mi veoma važne kada biram zanimanje; Veoma su mi važna sopstvena interesovanja kada odlučujem o izboru zanimanja); 5) *Materijalno priznanje* (ajtemi: Razmišljam o struci koja je perspektivna kada biram zanimanje; Rukovodim se sopstvenim sposobnostima kada biram zanimanje; Razmišljam o visini plate koju mi izbor određene profesije omogućava kada biram razmišljanje); 6) *Porodični uslovi i dostupnost ustanove* (ajtemi: Razmišljam o budućem brzom zaposlenju kada biram zanimanje; Na moju odluku o izboru zanimanja utiče mesto/grad u kojem se fakultet nalazi; Razmišljam o materijalnoj situaciji moje porodice kada biram zanimanje; Prilikom odabira šta ću upisati važni su mi saveti porodice). Kako distribucija dobijenih podataka nije bila normalna (Shapiro-Wilk,  $p < 0.05$ ), za ispitivanje statističkih razlika korišćeni su neparametrijski postupci (Mann-Whitney U-test i Kruskal-Wallis-test). Pored toga, od statističkih parametara urađeno je sledeće: deskriptivna statistika, frekvencije, aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD).

### Rezultati istraživanja sa diskusijom

Ustanovljeno je da Kronbah Alfa test (Cronbach's Alpha test) iznosi ( $\alpha > .70$ ,  $\alpha = .854$ ), pa se shodno tome može konstatovati da je primenjeni instrument istraživanja relijabilan.

Na osnovu analize rezultata koji su dobijeni primenom deskriptivne statistike, može se konstatovati da se vrednosti aritmetičke sredine dobijenih odgovora kreću oko 2, što znači da ispitanici nisu u velikoj meri iskazali saglasnost sa ajtemima u okviru prvog ekstrahovanog faktora (Informacije iz škole). Od ukupnog broja ispitanika, svega 8.8% smatra da je razgovor sa psihologom značajan za izbor zanimanja, a 11.6% ispitanika je iskazalo visok stepen saglasnosti sa tvrdnjom da test procene karijernih aspiracija predstavlja značajan faktor prilikom izbora zanimanja. Iskustva i stavovi učenika/studenata koji su se opredelili za određenu karijeru predstavljaju značajan faktor za približno 20% ispitanika. Interesantan je podatak da oko 30% ispitanika smatra da razgovor sa razrednim starešinom ne utiče na odluku o njihovom izboru karijere.

Prilikom analize podataka u okviru drugog izdvojenog faktora (Socijalno okruženje), došlo se do podataka da najveći broj ispitanika (35%) ima neutralan stav kada je reč o konstataciji da savet prijatelja utiče na odluku o izboru zanimanja, a 5.2% ispitanika je u potpunosti saglasno sa ovom tvrdnjom. Najveći broj ispitanika (oko 36%) smatra da savet rođaka ne predstavlja značajan faktor prilikom izbora zanimanja. Savet nastavnika kao faktor izbora zanimanja označilo je 6.6% ispitanika, dok 27.8% ima neutralan stav prema tome.

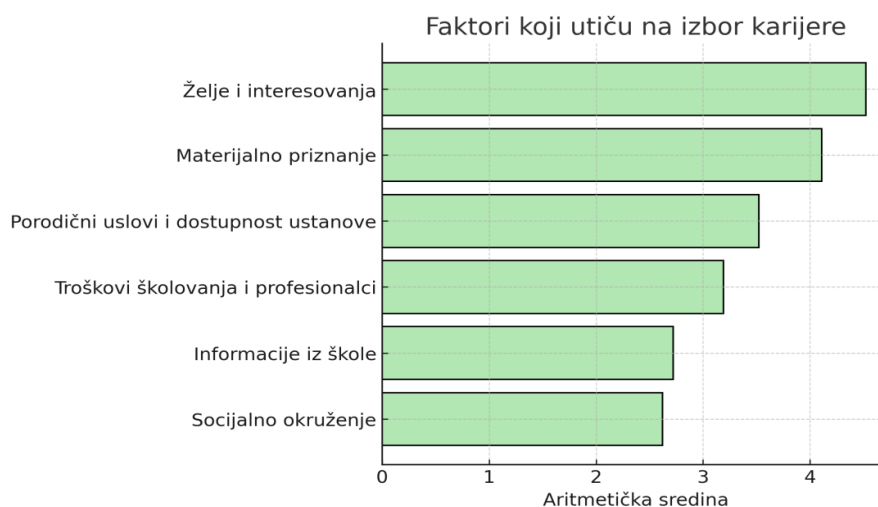
Analizom trećeg ekstrahovanog faktora (Troškovi školovanja i profesionalci), 20.6% ispitanika je iskazalo saglasnost sa konstatacijom da ekonomičnost u odabiru školovanja predstavlja značajan faktor u izboru karijere, dok 14.4% ispitanika ovu tvrdnju procenjuje kao nebitan faktor. Najveći broj

ispitanika (29.4%) se izjasnilo da smatra da na odluku o izboru karijere utiču profesionalci, odnosno ljudi iz okruženja koji se već bave konkretnom profesijom.

Aritmetička sredina dobijenih odgovora u okviru četvrtog izdvojenog faktora, koji se odnosi na želje i interesovanja, pokazuje da su približno svi ispitanici saglasni sa tvrdnjama u okviru ovog faktora ( $M=4.53$ ). Značaj ličnih želja prilikom izbora zanimanja ističe 61.4% ispitanika, a značaj sopstvenih interesovanja 65% ispitanika. Od ukupnog broja ispitanika, 1% uopšte nije saglasno sa pomenutom konstatacijom. Kada je reč o perspektivi određenog zanimanja, 38% ispitanika smatra da je ona od velikog značaja, a 1.4% ne razmišlja o perspektivi zanimanja. Sopstvene sposobnosti prilikom izbora određenog zanimanja, prema dobijenim podacima, uvažava približno 50% ispitanika.

Najveći broj ispitanika (41.8%) kao značajan faktor izbora zanimanja navodi visinu plate, a 2.4% ispitanika uopšte ne iskazuje saglasnost sa značajem visine plate. Od ukupnog broja ispitanika, oko 60% ističe brzo zaposlenje kao značajan faktor u izboru karijere, a oko 45% kao faktor ističe mesto gde se nalazi škola/fakultet. Materijalno stanje porodice, kao značajan faktor u izboru karijere, istaklo je oko 60% ispitanika, a savete od članova porodice oko 50% ispitanika.

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da na izbor zanimanja ispitanika u opštoj populaciji najveći uticaj ima faktor *Želje i interesovanja* (Grafikon 2). Aritmetičke sredine dobijenih odgovora pokazuju da su ispitanici kao najuticajniji faktor istakli lične želje i interesovanja za određeno zanimanje ( $M=4.52$ ), a kao drugi najuticajniji faktor materijalno priznanje za određeno zanimanje ( $M=4.11$ ). Na osnovu podataka prikazanih u Grafikonu 2, može se videti da su porodični uslovi i dostupnost ustanove, odnosno grad ili deo grada u kome se nalazi škola/fakultet, identifikovani kao treći najuticajniji faktor ( $M=3.19$ ). Faktor koji se odnosi na informacije iz škole ( $M=2.72$ ) i faktor koji se odnosi na šire socijalno okruženje ( $M=2.62$ ), identifikovani su kao dva najmanje uticajna faktora prilikom donošenja odluke o izboru zanimanja.



Grafikon 2. Faktori koji utiču na izbor karijere

Rezultati istraživanja potvrđuju kompleksnost procesa donošenja karijernih odluka, što je u skladu sa teorijskim modelima donetim iz oblasti vokacione psihologije. Prepoznata dominacija faktora *Želje i interesovanja* kao ključnog u karijernom izboru ( $M=4.52$ ) u skladu je sa nalazima brojnih studija koje ističu važnost intrinzičnih motiva i individualnih afiniteta pri profesionalnom opredeljivanju (Ahmed et al., 2017; Kyriacou & Coulthard, 2018). Ovi rezultati dodatno potvrđuju relevantnost deskriptivnih i preskriptivnih modela odlučivanja koji ističu značaj emocionalnih, intuitivnih i iskustvenih komponenti (Gati & Kulcsár, 2021), ali i važnost rada na jačanju samopouzdanja i emocionalne inteligencije u procesu donošenja karijernih odluka (Di Fabio et al., 2012; Li et al., Zhang, 2023).

Faktori poput materijalnog priznanja, porodičnih uslova i dostupnosti obrazovnih ustanova, takođe, su visoko rangirani, što je u skladu sa nalazima istraživanja koja ističu važnost ekonomskih i kontekstualnih činilaca (Omar et al., 2021; Owusu et al., 2018). Posebno je značajno što učenici srednjih škola više vrednuju materijalno priznanje, dok studenti, sa više obrazovnog i životnog iskustva, izražavaju veću osetljivost na praktične aspekte kao što su troškovi školovanja i porodična situacija. Ove razlike ukazuju na razvojne promene u prioritetima mladih i potrebu za diferenciranim karijernim savetovanjem (Šverko & Babarović, 2019).

Niska vrednovanja faktora *Informacije iz škole* i *socijalno okruženje* otvaraju pitanja o efikasnosti postojećih sistema školskog karijernog vođenja. U skladu sa nalazima Viks i sar. (Weeks et al. 2014) i Hanimoglu (Hanimoglu, 2018), rezultati pokazuju da učenici i studenti ne percipiraju školu kao primarni izvor korisnih informacija za karijerne odluke, što može ukazivati na nedovoljnu osposobljenost školskog osoblja ili neadekvatnu integraciju karijernog savetovanja u obrazovni sistem. To je naročito važno imajući u vidu nalaze Fitzenberger i sar. (Fitzenberger et al. 2020) i Falco i Stin (Falco & Steen 2018), koji potenciraju značaj institucionalizovane podrške kroz sistemsko karijerno vođenje.

U tabeli 1 prikazane su vrednosti koje su dobijene izračunavanjem neparametrijskog testa Mann-Whitney U-test, za ispitivanje razlika između svakog faktora i varijable *pol ispitanika*. Za svaki od faktora prikazanih u tabeli definisane su hipoteze:

Nulta hipoteza ( $H_0$ ): Ne postoji statistički značajna razlika između odgovora muških i ženskih ispitanika za dati faktor.

Alternativna hipoteza ( $H_1$ ): Postoji statistički značajna razlika između odgovora muških i ženskih ispitanika za dati faktor.

Tabela 1

*Statistička značajnost razlika u faktorima u odnosu na pol ispitanika*

Faktori	p	Odluka
Informacije iz škole	0.98	Ne odbacuje se $H_0$
Socijalno okruženje	0.04	Odbacuje se $H_0^*$
Troškovi školovanja i profesionalci	0.06	Ne odbacuje se $H_0$
Želje i interesovanja	0.09	Ne odbacuje se $H_0$
Materijalno priznanje	0.83	Ne odbacuje se $H_0$
Porodični uslovi i dostupnost ustanove	0.65	Ne odbacuje se $H_0$

*Napomena: \*Postoji statistički značajna razlika*

Prema podacima prikazanim u Tabeli 1, rezultati pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike između muških i ženskih ispitanika u proceni većine faktora. Jedina značajna razlika uočena je kod faktora *Socijalno okruženje* ( $p < 0.05$ ;  $p = 0.04$ ), pri čemu ispitanice u većoj meri naglašavaju savet prijatelja, rođaka i nastavnika, nego ispitanici muškog pola. Ovaj nalaz ukazuje na to da socijalna podrška i interakcije u neposrednom okruženju imaju izraženiji uticaj na profesionalne izbore kod ispitanica, dok kod ispitanika ti uticaji nisu toliko izraženi.

U Tabeli 2 prikazane su vrednosti statističkih parametara koje se odnose na razlike u odgovorima ispitanika u odnosu na nivo obrazovanja koji ispitanici trenutno pohađaju. Pre sprovođenja uporedne analize između grupa, proverena je normalnost distribucije zavisne varijable primenom Shapiro-Walk testa. Pomenuti test je izračunat za svaku kategoriju pojedinačno (nivo obrazovanja: osnovna škola, srednja škola, fakultet). Rezultati pokazuju da je distribucija odgovora u više grupa odstupala od normalne ( $p < 0.05$ ). Distribucija odgovora nije odstupala od normalne kada je u pitanju faktor *Porodični uslovi i dostupnost ustanove* u kategoriji ispitanika koji su trenutno studenti (označili su kategoriju „fakultet”) ( $p \geq 0.05$ ;  $p = 0.09$ ), kao i kod faktora *Informacije iz škole* i kategorije ispitanika koji su kao trenutni nivo obrazovanja označili „osnovna škola” ( $p \geq 0.05$ ;  $p = 0.23$ ). Ovaj podatak pokazuje da

distribucija rezultata unutar ovih grupa nije značajno odstupala od normalne, što ukazuje da su odgovori prilično usaglašeni.

Kako je distribucija odgovora u više grupa (većini) odstupala od normalne, za dalju analizu korišćen je neparametrijski Kruskal-Wallis H test, čija se statistika u velikim uzorcima distribuiše približno kao hi-kvadrat ( $\chi^2$ ) raspodela. Kruskal-Wallis H test ili jednosmerna analiza varijanse po rangovima (one-way ANOVA on ranks), korišćena je za procenu razlika unutar grupa ispitanika (osnovna škola, srednja škola, fakultet), za sve analizirane faktore. Nakon što je Kruskal-Wallis test pokazao postojanje statistički značajnih razlika između grupa, urađene su i naknadne analize pomoću *Mann-Whitney U testa*.

Radi kontrolisanja greške tipa I, zbog višestrukih poređenja, primenjena je Bonferroni korekcija. Prilagođeni nivo značajnosti izračunat je kao  $\alpha = 0.05$  podeljeno sa brojem poređenja (u ovom slučaju 3), što daje  $\alpha = 0.0167$ . Poređenja su smatrana statistički značajnim samo ako je dobijena p-vrednost Mann-Whitney testa manja od 0.0167.

Tabela 2

*Razlike u faktorima u odnosu na nivo obrazovanja*

Faktori	H ( $\chi^2$ )	df	Asymp.sig	**Nivo obrazovanja (poređenje)	Mann-Whitney U-test	Z	Sig
				OŠ/SŠ	14844	-3.387	0.01*
Informacije iz škole	28.61	2	0.00	OŠ/F	6179	-5.381	0.00*
				SŠ/F	10225	-2.175	0.03*
Socijalno okruženje	10.70	2	0.01	OŠ/SŠ	18454	-0.08	0.93
				OŠ/F	7884	-2.92	0.00*
				SŠ/F	9589	-2.98	0.00*
Troškovi školovanja i profesionalci	24.83	2	0.00	OŠ/SŠ	15882	-2.47	0.10
				OŠ/F	7928	-2.88	0.00*
				SŠ/F	8108	-4.85	0.00*

				OŠ/SŠ	18088	-0.46	0.65
Želje i interesovanja	0.95	2	0.62	OŠ/F	9245	-1.01	0.32
				SŠ/F	11568	-0.56	0.58
Materijalno priznanje	29.06	2	0.00	OŠ/SŠ	13486	-4.67	0.00*
				OŠ/F	9868	-0.03	0.98
				SŠ/F	8551	-4.31	0.00*
Porodični uslovi i dostupnost ustanove	10.95	2	0.00	OŠ/SŠ	17968	-0.53	0.59
				OŠ/F	7932	-2.85	0.01*
				SŠ/F	9527	-3.06	0.00*

\*Statistički značajne razlike između kategorija \*\*OŠ (Osnovna škola); SŠ (srednja škola); F (Fakultet)

Rezultati pokazuju da su vrednosti *H*-testa varirale u zavisnosti od faktora. Kako se može videti u Tabeli 2, *H*-test za faktor *Informacije iz škole* iznosi  $H = 28.61$ ;  $p = 0.00$ , za faktor *Socijalno okruženje*  $H = 10.70$ ;  $p = 0.01$ , za faktor *Troškovi školovanja i profesionalci*  $H = 24.83$ ;  $p = 0.00$ , za faktor *Materijalno priznanje*  $H = 29.06$ ;  $p = 0.00$ , i za faktor *Porodični uslovi i dostupnost ustanove*  $H = 10.95$ ;  $p = 0.00$ , što ukazuje na statistički značajne razlike među grupama. S druge strane, faktor *Želje i interesovanja* ima vrednosti  $H = 0.949$ ;  $p = 0.62$ , što pokazuje da razlike među grupama za ovaj faktor nisu bile značajne. Dobijene vrednosti *H*-testa odražavaju relativnu veličinu razlika u rangovima zavisne varijable među grupama i smatraju se očekivanim s obzirom na distribuciju odgovora u ispitivanim grupama.

Prema podacima prikazanim u Tabeli 2, konstatuje se da postoji statistički značajna razlika između grupa ispitanika prema nivou obrazovanja u odnosu na faktor *Informacije iz škole* ( $U = 14844.000$ ;  $p = 0.01$ ). Negativna vrednost *Z* ( $Z = -3.387$ ) pokazuje smer razlike u rangovima. Analizom srednjih rangova, utvrđeno je da ispitanici iz osnovne škole češće ističu ovaj faktor u odnosu na ispitanike iz srednje škole. Takođe, konstatuje se da grupa ispitanika iz osnovne škole češće ističe ovaj faktor kao značajan, u odnosu na ispitanike sa fakulteta ( $U = 6179.000$ ;  $Z = -5.381$ ;  $p < 0.00$ ). Analizom prosečnih rangova, utvrđeno je da ispitanici iz srednje škole češće ističu ovaj faktor, u odnosu na studente ( $U = 10225.000$ ;  $Z = -2.175$ ;  $p = 0.03$ ).

Rezultati pokazuju da se faktori razlikuju u zavisnosti od obrazovnog nivoa ispitanika. Kada je reč o **Informacijama iz škole**, učenici osnovne škole najčešće ističu ovaj faktor kao važan, dok studenti daju najmanji značaj, a učenici srednje škole se nalaze između ove dve grupe. Za faktor **Socijalno okruženje** studenti u većoj meri naglašavaju značaj saveta nastavnika, prijatelja i rođaka u poređenju sa učenicima. Kod faktora **Troškovi školovanja i profesionalci**, studenti pridaju manji značaj u odnosu na učenike. Sa druge strane, kod faktora **Želje i interesovanja** nisu utvrđene statistički značajne razlike između grupa ( $\chi^2 = 0.95$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0.62$ ) – sve tri kategorije ispitanika dosledno naglašavaju važnost ličnih želja i interesovanja pri izboru zanimanja.

Posebno se izdvaja faktor *Materijalno priznanje*, koji učenici srednje škole vrednuju značajno više od drugih kategorija ispitanika, dok razlika između osnovnoškolaca i studenata nije uočena. Kruskal-Wallis H test pokazao je statistički značajne razlike između ispitanika različitog nivoa obrazovanja ( $\chi^2 = 29.06$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0.00$ ). Post-hoc Mann-Whitney U testovi uz Bonferroni korekciju ( $\alpha = 0.017$ ) pokazali su da učenici srednje škole vrednuju ovaj faktor značajno više u poređenju sa učenicima osnovne škole ( $U = 13486$ ;  $p = 0.00$ ) i sa studentima ( $U = 8551$ ;  $p = 0.00$ ), dok razlika između učenika osnovne škole i studenata nije statistički značajna ( $U = 9868$ ;  $p = 0.98$ ).

Kada je reč o **Porodičnim uslovima i dostupnosti obrazovnih ustanova**, analizom je primećeno da trenutni obrazovni status ispitanika utiče na način na koji oni vrednuju ovaj faktor prilikom izbora zanimanja ( $H = 10.95$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0.00$ ). Učenici u značajno većoj meri ističu uticaj porodičnih okolnosti i dostupnost obrazovnih institucija, dok studenti ovaj faktor vrednuju znatno niže. Post-hoc *Mann-Whitney U-testovi* pokazali su da su razlike naročito izražene u poređenju odgovora studenata sa odgovorima učenicima osnovne ( $U = 7932$ ;  $p = 0.00$ ) i srednje škole ( $U = 9527$ ;  $p = 0.00$ ), dok između učenika iz osnovne i učenika srednje škole razlika nije značajna ( $U = 17968$ ;  $p = 0.59$ ). Ovi rezultati ukazuju na to ispitanici koju su trenutno na višem obrazovnom nivou (studenti), manje uzimaju u obzir porodične okolnosti i dostupnost ustanova. Ovaj nalaz može ukazivati na veću samostalnost ili drugačije prioritete u profesionalnom odlučivanju kod studenata.

Tabela 3

*Razlike u faktorima u odnosu na mesto stanovanja*

Faktori	H ( $\chi^2$ )	df	Asymp.sig	Mesto stanovanja (poređenje)
				Selo
Informacije iz škole	4.48	2	0.10	Grad
				Prigradsko naselje

Socijalno okruženje	1.78	2	0.41	Selo
				Grad
				Prigradsko naselje
Troškovi školovanja i profesionalci	0.31	2	0.86	Selo
				Grad
				Prigradsko naselje
Želje i interesovanja	0.84	2	0.66	Selo
				Grad
				Prigradsko naselje
Materijalno priznanje	1.99	2	0.37	Selo
				Grad
				Prigradsko naselje
Porodični uslovi i dostupnost ustanove	0.65	2	0.72	Selo
				Grad
				Prigradsko naselje

Kruskal–Wallis H testovi nisu pokazali statistički značajne razlike između ispitanika u odnosu na mesto stanovanja, ni za jedan od analiziranih faktora: *Informacije iz škole* ( $H(2) = 4.48$ ;  $p = 0.10$ ), *Socijalno okruženje* ( $H(2) = 1.78$ ;  $p = 0.41$ ), *Praktičnost i profesionalna inspiracija* ( $H(2) = 0.31$ ;  $p = 0.86$ ), *Želje i interesovanja* ( $H(2) = 0.84$ ;  $p = 0.66$ ), *Materijalno priznanje* ( $H(2) = 1.99$ ;  $p = 0.37$ ) i *Porodični uslovi i dostupnost ustanove* ( $H(2) = 0.65$ ;  $p = 0.72$ ). S obzirom na to da nijedan rezultat nije bio statistički značajan, post-hoc poređenja nisu sprovedena. Shodno dobijenim nalazima, može se konstatovati da geografsko poreklo, odnosno mesto stanovanja, ne utiče značajno na percepciju faktora pri karijernom izboru naših ispitanika.

Dobijeni rezultati ukazuju na to da, u ovom uzorku, percepcija značaja pojedinih faktora pri izboru karijere nije u velikoj meri uslovljena polom, osim u domenu socijalnog okruženja. Prethodna istraživanja ukazuju na postojanje rodno uslovljenih obrazaca u karijernim odlukama (Malach-Pines, Özbilgin, Burke & Agarwala, 2008; Laouiti et al., 2022), ali u ovom uzorku ti efekti nisu široko prisutni. To naglašava potrebu za individualizovanim pristupom u karijernom vođenju, fokusiranim na stvarne preferencije i okolnosti ispitanika.

Dobijeni rezultati pokazuju da su lična interesovanja i želje dosledno prepoznata kao najvažniji faktori pri izboru zanimanja, sa visokom aritmetičkom sredinom i procentima saglasnosti. Nasuprot

tome, informacije iz škole i uticaj šireg socijalnog okruženja dobijaju najniže vrednosti, što ukazuje na slabu percepciju obrazovnog sistema kao karijernog vodiča. Ovakav obrazac saglasan je sa savremenim teorijama koje naglašavaju centralnu ulogu samopoimanja i unutrašnje motivacije u donošenju profesionalnih odluka (Super, 1990; Patton & McMahon, 2014).

### **Zaključak**

Istraživanje karijernih izbora mladih pokazalo je da je reč o višedimenzionalnom procesu, snažno uslovljenom interakcijom individualnih karakteristika i socijalnog konteksta. Rezultati potvrđuju ono na šta ukazuju i savremene teorije karijernog razvoja, poput razvojne teorije Donalda Supera i sistemske teorije Patona i MakMahona, da se karijerne odluke oblikuju kroz kompleksno preplitanje ličnih preferencija, porodičnih očekivanja, institucionalnih faktora i šireg društvenog okruženja.

Empirijski nalazi jasno ukazuju da mladi najviše vrednuju lična interesovanja, želje i sposobnosti, dok se informacije dobijene iz škole i saveti iz šireg socijalnog okruženja ocenjuju kao najmanje značajni. To implicira slabu prepoznatljivost škole kao izvora karijerne podrške, što je naročito problematično u kontekstu sve izraženije potrebe za institucionalnim oblicima karijernog vođenja. S druge strane, uočene su pojedine razlike u percepciji faktora karijernog izbora u zavisnosti od pola i nivoa obrazovanja. Na primer, ispitanice u većoj meri ističu značaj socijalnog okruženja prilikom izbora zanimanja, u odnosu na ispitanike. Za nivo obrazovanja, ustanovljeno je da kod faktora: informacije iz škole, socijalno okruženje, troškovi školovanja i profesionalci, materijalno priznanje, porodični uslovi i dostupnost ustanove postoje statistički značajne razlike među grupama.

Nalazi istraživanja otvaraju prostor za nekoliko važnih implikacija. Prvo, ukazuju na potrebu da se sistem karijernog savetovanja u školama osnaži i postane vidljiviji učenicima. Drugo, pokazuju da pristupi savetovanju moraju biti individualizovani i kontekstualno osetljivi, s obzirom na polne i obrazovne razlike u percepciji relevantnih faktora. Treće, važna je uloga saradnje između obrazovnih institucija, lokalne zajednice i tržišta rada, kako bi se mladi osnažili da donose informisane i realistične odluke u vezi sa svojom profesionalnom budućnošću.

Iako je istraživanje sprovedeno na uzorku od 500 ispitanika različitih obrazovnih nivoa i sredina, određena ograničenja se moraju uzeti u obzir. Korišćenje samo kvantitativne metode onemogućava dublji uvid u lična iskustva i subjektivne procese donošenja odluka. Takođe, buduća istraživanja bi mogla obuhvatiti i druge relevantne aktore (npr. roditelje, nastavnike, savetnike), kako bi se sagledale razlike u percepcijama i očekivanjima.

Rezultati potvrđuju da izbor karijere kod mladih nije puka posledica racionalnog izbora, već dinamičan proces u kome se ukrštaju lični afiniteti, porodični i kulturni obrasci, ekonomske mogućnosti

i institucionalna podrška, zbog čega zahteva sveobuhvatan, integrativan i inkluzivan pristup kako u istraživanju, tako i u praksi.

## CAREER CHOICE OF YOUTH: THE INTERACTION OF INDIVIDUAL CHARACTERISTICS AND SOCIAL CONTEXT

### *Abstract*

*Career choice represents one of the most important decisions in an individual's life, with long-term consequences for professional development, personal satisfaction, and social integration. It is a complex and multilayered process influenced by the interaction of various factors – from personal characteristics, interests, and abilities, to family and school influences, as well as broader social and economic contexts. Understanding these factors is crucial for effectively guiding young people toward professions that align with their potential and the needs of the modern labor market. This research aimed to examine which factors have the greatest influence on the career choice of the respondents, and to identify, through factor analysis, the latent dimensions (factors) that explain the structure of attitudes toward influential elements in the career decision-making process. The findings showed that personal desires and interests were the most influential factors in career choice, while school-based information and the impact of the social environment were rated as the least significant. Statistically significant differences were observed in the perception of factors depending on gender and level of education.*

*Keywords: career choice, career decision-making, career guidance, youth.*

### **Literatura**

- Abbasi, M. N., & Sarwat, N. (2014). Factors inducing career choice: Comparative study of five leading professions in Pakistan. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 8(3), 830-845.
- Ahmed, K. A., Sharif, N., & Ahmad, N. (2017). Factors influencing students' career choices: empirical evidence from business students. *Journal of Southeast Asian Research*, 2017(2017), 1-15.
- Akosah-Twumasi, P., Emeto, T. I., Lindsay, D., Tsey, K., & Malau-Aduli, B. S. (2018). A systematic review of factors that influence youths career choices—the role of culture. *Frontiers in education* 3(58), 1-15. Frontiers Media SA.
- Centar za obrazovne politike. (2014). *Visoko obrazovanje i tržište rada: Nalazi CONGRAD istraživanja u Srbiji*. Beograd: Centar za obrazovne politike.

- Cheisviyanny, C., Dwita, S., Septiari, D., & Helmayunita, N. (2022). Career choice factors of Indonesian accounting students. *Revista Contabilidade & Finanças*, 33(90), e1475.
- Choi, Y., Kim, J., & Kim, S. (2015). Career development and school success in adolescents: The role of career interventions. *The Career Development Quarterly*, 63(2), 171-186.
- Cholewa, B., Burkhardt, C. K., & Hull, M. F. (2015). Are school counselors impacting underrepresented students' thinking about postsecondary education? A nationally representative study. *Professional School Counseling*, 19(1), 144-154.
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L., & Bar-On, R. (2012). The role of personality traits, core self-evaluation, and emotional intelligence in career decision-making difficulties. *Journal of Employment Counseling*, 49(3), 118-129.
- Edwin, M., & Dooley Hussman, M. (2020). Factors influencing school counselors' time spent on career planning with high school students. *Professional School Counseling*, 23(1), 1-11.
- Falco, L. D., & Steen, S. (2018). Using school-based career development to support college and career readiness: An integrative review. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, 1(1), 51-67.
- Fitzenberger, B., Hillerich-Sigg, A., & Sprietsma, M. (2020). Different counselors, many options: Career guidance and career plans in secondary schools. *German Economic Review*, 21(1), 65-106.
- Gati, I., & Kulcsár, V. (2021). Making better career decisions: From challenges to opportunities. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103545.
- Hanimoglu, E. (2018). The Perceptions of Students about the Role of School Counselors on Career Selection. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 763-774.
- Hussain, S., Abbas, M., Shahzad, K., & Bukhari, S. A. (2012). Personality and career choices. *African Journal of Business Management*, 6(6), 2255-2260.
- Jemini-Gashi, L., & Bërxulli, D. (2017). Personality types, career choice and career certainty among high school students. *International Journal of Teaching & Education*, 1, 25-35.
- Karalić, T. (2018). Porodica kao faktor izbora zanimanja. U Z. Paunović, i Ž. Milanović (Ur.), *Zbornik radova Konteksti – Četvrti međunarodni interdisciplinarni skup mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka* (str. 287-297). Novi Sad: Filozofski fakultet
- Kazi, A. S., & Akhlaq, A. (2017). Factors affecting students' career choice. *Journal of research and reflections in education*, 2(2), 187-196.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2018). Undergraduates' views of teaching as a career choice. In P. Gilroy (Ed.), *The Journal of Education for Teaching at 40* (pp. 351-360). London: Routledge.

- Laouiti, R., Haddoud, M. Y., Nakara, W. A., & Onjewu, A. K. E. (2022). A gender-based approach to the influence of personality traits on entrepreneurial intention. *Journal of Business Research*, 142, 819-829.
- Li, M., Fan, W., & Zhang, L. F. (2023). Career adaptability and career choice satisfaction: Roles of career self-efficacy and socioeconomic status. *The Career Development Quarterly*, 71(4), 300-314.
- Malach-Pines, A., Özbilgin, M. F., Burke, R., & Agarwala, T. (2008). Factors influencing career choice of management students in India. *Career Development International*, 13(4), 362-376.
- Ng, S. I., Lim, Q. H., Cheah, J. H., Ho, J. A., & Tee, K. K. (2020). A moderated-mediation model of career adaptability and life satisfaction among working adults in Malaysia. *Current Psychology*, 41, 3078–3092.
- Omar, M. K., Zaman, M. D. K., & Aziz, M. H. (2021). Factors influencing career choice among final semester undergraduate students of a business management faculty in a Malaysian public university. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(2), 361-373.
- Owusu, G. M., Essel-Anderson, A., Ossei Kwakye, T., Bekoe, R. A., & Ofori, C. G. (2018). Factors influencing career choice of tertiary students in Ghana: A comparison of science and business majors. *Education + Training*, 60(9), 992-1008.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (3rd ed.). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Rosenbloom, J. L., Ash, R. A., Dupont, B., & Coder, L. (2008). Why are there so few women in information technology? Assessing the role of personality in career choices. *Journal of Economic Psychology*, 29(4), 543-554.
- Sharif, N., Ahmad, N., & Sarwar, S. (2019). Factors influencing career choices. *IBT Journal of Business Studies (JBS)*, 1(1), 33-45.
- Stead, G. B., LaVeck, L. M., & Hurtado Rúa, S. M. (2021). Career adaptability and career decision self-efficacy: Meta-analysis. *Journal of Career Development*, 49(4), 951-964.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Šverko, I., & Babarović, T. (2019). Applying career construction model of adaptation to career transition in adolescence: A two-study paper. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 59-73.
- Weeks, W. A., Rutherford, B., Boles, J., & Loe, T. (2014). Factors That Influence the Job Market Decision: The Role of Faculty as a Knowledge Broker. *Journal of Marketing Education*, 36(2), 105-119.

**INKLUZIVNO OBRAZOVANJE**

**Daniela Tamaš<sup>1</sup>**

Katedra za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,  
Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu,  
Srbija

**Vesela Milankov**

Katedra za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,  
Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu,  
Srbija

**Teodora Malivuk**

Katedra za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,  
Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu,  
Srbija

Primljen: 7.8.2025..

Prihvaćen: 1.10.2025.

UDC: 316.647:[371.213:616.896

DOI: 10.19090/ps.2026.1.128-147

**Originalni naučni rad**

**ZNANJE I STIGMA O POREMEĆAJU IZ SPEKTRA AUTIZMA KOD PROFESIONALACA  
U OBRAZOVNOM SISTEMU**

*Apstrakt*

*S obzirom na sve veću zastupljenost učenika sa poremećajima iz spektra autizma u redovnim školama, razumevanje znanja o specifičnostima ovog stanja i adekvatnim pristupima u radu sa ovom populacijom, kao i prisutnosti stigmatizacije među nastavnicima postaje ključno za uspešnost njihove inkluzije. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati znanje o poremećaju iz spektra autizma i stigmatizmu prema ovom poremećaju kod nastavnika u obrazovnom sistemu, kao i međusobnu povezanost ovih varijabli. Istraživanje je obuhvatilo 155 učesnika istraživanja/nastavnika razredne i predmetne nastave u osnovnim školama, koji su popunjavali opšti upitnik i Upitnik za stigmatizam i znanje o autizmu (ASK-Q). Rezultati su pokazali da većina učesnika istraživanja ima adekvatno ukupno znanje o poremećaju iz spektra autizma (96,13%) i nizak nivo stigmatizacije. Nastavnici koji poznaju osobu sa poremećajem iz spektra autizma ili imaju iskustvo rada sa ovom populacijom pokazali su statistički značajno bolje rezultate u znanju i manje stigmatizujuće stavove. Nisu utvrđene značajne razlike u znanju u zavisnosti od dužine radnog staža ili tipa nastave (razredna/predmetna). Analizom je ustanovljena pozitivna korelacija između nivoa znanja i smanjene stigme. Rezultati ukazuju na potrebu za kontinuiranom edukacijom nastavnika o dijagnozi i karakteristikama osoba sa poremećajem iz spektra autizma, kao i na važnost podrške u stvaranju inkluzivnih obrazovnih uslova koji odgovaraju individualnim potrebama učenika sa poremećajem iz spektra autizma.*

<sup>1</sup>[daniela.tamas@mf.uns.ac.rs](mailto:daniela.tamas@mf.uns.ac.rs)

*Ključne reči: poremećaj iz spektra autizma, znanje o autizmu, društvena stigma, stavovi, nastavnici, inkluzivno obrazovanje*

## Uvod

Poremećaj iz spektra autizma je sveobuhvatni neurorazvojni poremećaj, koji je multifaktorski uzrokovan, sa složenom osnovom interakcije genetskih i sredinskih faktora i pripada poremećajima rane dečje dobi (Hodges, Fealko & Soares, 2020; Lord, et al., 2018). Pogađa sve psihičke funkcije i karakteriše se specifičnim odstupanjima u vidu širokog spektra simptoma u tri područja razvoja: društvene interakcije; verbalna i neverbalna komunikacija; sklonost ka oskudnim, jednoličnim i ponavljajućim i stereotipnim obrascima ponašanja, aktivnostima i interesovanjima. Pored navedenog, poremećaj iz spektra autizma obuhvata različite aspekte socijalnog i kognitivnog razvoja i dovodi do ozbiljnih poteškoća u ponašanju, socijalizaciji, procesiranju emocionalnih signala i senzornoj obradi informacija (Petković Bujas, 2000). Prema Dijagnostičkom i statističkom priručniku za mentalne poremećaje Američke psihijatrijske asocijacije (*The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition – DSM-5*), postoje dva osnovna dijagnostička kriterijuma za poremećaj iz spektra autizma, to su trajna oštećenja recipročne socijalne komunikacije i socijalne interakcije, dok drugi kriterijum podrazumeva restriktivne, repetitivne obrasce ponašanja, interesovanja ili aktivnosti. Ovi simptomi su prisutni od najranijeg detinjstva i ograničavaju ili značajno oštećuju svakodnevno funkcionisanje. Klinička slika može biti veoma varijabilna prema intenzitetu izraženosti simptoma, tako da se prema DSM-5, u odnosu na intenzitet teškoća, odnosno potrebe za podrškom težina poremećaja kategoriše kao prvi, drugi ili treći stepen (DSM-5, 2013).

Deca sa poremećajem iz spektra autizma mogu takođe pokazivati komorbidne probleme kao što su poremećaji spavanja, poremećaji u ishrani, anksiozne poremećaje, hiperaktivnost, teškoće sa pažnjom, deficite izvršnih funkcija, kao i povišenu emocionalnu osetljivost (Kapadokija, Vajs & Pepler, 2012; Vilijams & Roberts, 2018). Specifični simptomi i karakteristike poremećaja iz spektra autizma udruženi sa komorbiditetima mogu učiniti okruženje za učenje veoma izazovnim za učenike sa poremećajem iz spektra autizma. S druge strane, okruženje može biti neprilagođeno ili barijerno za ovu populaciju. To rezultira time da nastavnici često imaju poteškoća da podrže njihove potrebe za dodatnom podrškom i obezbede odgovarajuće pristupe koji bi doprineli unapređenju razvoja njihovih akademskih veština i uspešnijoj inkluziji (Roberts, 2015).

## Inkluzija učenika sa poremećajem iz spektra autizma

Inkluzija se definiše kao skup strategije koje nisu vezane samo za obrazovanje, već se odnosi na uključivanje u aktivnosti u široj društvenoj zajednici (Juvonen, et al., 2019). Prema definiciji UNESCO-

a iz 2005. godine inkluzija podrazumeva pravo svakog deteta da bez obzira na njegovo fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezičko ili drugo stanje, bude uključeno u obrazovni sistem, odnosno u redovne škole i razrede. Ovakav obrazovni koncept uključivanja sve dece u redovne škole, poznat je kao inkluzivno obrazovanje (Savolainen, 2009). Inkluzivno obrazovanje odgovara na potrebe učenika i konstantno radi na poboljšanju učešća i smanjenju isključenosti dece sa smetnjama u razvoju iz svih aspekata školovanja, i to na način da se nijedan učenik ne oseća drugačijim od drugog i koji osigurava rezultate (Booth & Ainscow, 2000).

Osnovni cilj inkluzivnog obrazovanja odnosi se na smanjenje diskriminacije i pružanje istih mogućnosti za sve učenike, kako bi razvijali svoje socijalne i intelektualne kapacitete. U inkluzivnom obrazovanju učenicima sa smetnjama u razvoju omogućeno je da uče zajedno sa učenicima tipičnog razvoja, uz adekvatnu podršku (Donohue & Bornman, 2015).

Obrazovnu inkluziju karakteriše osećaj pripadanja, pri čemu se podrazumeva da su sva deca aktivno uključena u vaspitno-obrazovne aktivnosti škole (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Inkluzivnost škole podrazumeva individualizovan nastavni proces, usmeren na dete, diferencijaciju nastave i učenja, mogućnost praćenja promenljivih prioriteta i potreba deteta, jasne ciljeve i praćenje ishoda procesa učenja, uz metodičku fleksibilnost nastavnih planova i programa što zahteva kontinuirane promene u organizacionoj strukturi, nastavnom procesu i metodičkom pristupu (Mendoza, & Heymann, 2024). Ipak, mnoga istraživanja pokazuju da učenici sa poremećajem iz spektra autizma ne dobijaju podršku koja im je potrebna i često ne uspevaju da uspešno učestvuju i postižu uspehe u školi (MacNeil, Lopes & Minnes, 2009; Scitutto et al., 2012; van Steensel, Bögels & Perrin, 2011).

Nastavnici često izveštavaju da se osećaju nepripremljeno za rad sa učenicima sa poremećajem iz spektra autizma i ispunjavanje njihovih potreba, kao i da nemaju dovoljno znanja da kreiraju i primenjuju programe koji podržavaju ove učenike, zbog čega osećaju stres i anksioznost. Takođe, potvrđeno je da nastavnici nemaju adekvatno znanje o faktorima okruženja koji utiču na učenike sa poremećajem iz spektra autizma u školi, kao što su na primer buka, gužva, ograničene mogućnosti za pokretljivost, preveliki zahtevi nastavnog plana i programa, promene u rutini, kao i kako ovi faktori mogu pogoršati nivo stresa i anksioznosti. Ocenjeno je da empatični, fleksibilni, strpljivi i podržavajući nastavnici za učenike sa poremećajem iz spektra autizma predstavljaju najkorisniju podršku u školi i doprinose njihovoj uspešnoj inkluziji (Roberts & Simpson, 2016).

### **Stigma i znanje**

Istorijski posmatrano, stigma je imala negativnu konotaciju. Odnosila se na znak obeležen na koži urezivanjem, kako bi se označile lugalice ili robovi (Milačić-Vidojević i Glumbić 2010). Danas, pojam stigme označava određenu karakteristiku koja se, usled pogrešnih stavova i predrasuda,

doživljava kao nedostatak ili mana (Berjot & Gillet, 2011). To može da se odnosi na bilo koju karakteristiku zbog koje je osoba neprihvatljivo različita od drugih osoba iz okruženja (Corrigan, Rafacz & Rüsck 2011).

U osnovi stigme nalaze se različiti stereotipi na kojima nastaju predrasude, koje oblikuju određene obrasce ponašanja prema osobama čije se karakteristike u društvu doživljavaju kao drugačije (Durand-Zaleski, et al., 2012). Stigma se sastoji od tri ključna elementa: znanja (neznanje); stavova (predrasude) i ponašanja (diskriminacija) (Kuzminski, et al., 2019). Shodno tome, znanje i stavovi u tipičnoj populaciji mogu doprineti načinu na koji se tretiraju i osobe sa poremećajem iz spektra autizma (Obeid, et al., 2015).

Nastavni kadar igra ključnu ulogu u uključivanju dece i mladih sa poremećajem iz spektra autizma u sistem obrazovanja. Znanje nastavnika o poremećaju iz spektra autizma je značajan prediktor njihove sposobnosti i spremnosti da obezbede inkluzivne prilike za učenike sa poremećajem iz spektra autizma (Vincent & Ralston, 2019). Broj učenika sa poremećajem iz spektra autizma u obrazovnim sredinama je sve veći i zahteva od nastavnika da znaju kako da identifikuju njihove potrebe za dodatnom podrškom, da budu sposobni da prilagode svoje obrazovne procese i olakšaju njihovu inkluziju (Quinn & Kim, 2018). Ključne tačke za kvalitetno inkluzivno obrazovanje učenika sa poremećajem iz spektra autizma, predstavljaju svest nastavnika o prednostima inkluzivnih pristupa u obrazovanju i njihova znanja o specifičnostima stanja deteta, što zavisi od kontinuiranog stručnog usavršavanja (Santti & Salminen 2015).

Postoje razni uslovi potrebni za stvaranje optimalne inkluzivne prakse kao što su prostorno-materijalne karakteristike, struktura i brojčano stanje dece u razredu, kao i spremnost nastavnika za rad sa decom sa poremećajem iz spektra autizma. Ukoliko nastavnici ne pokazuju spremnost za rad i pozitivne stavove prema deci sa poremećajem iz spektra autizma, inkluzivno okruženje neće biti na zadovoljavajućem nivou, a stigmatizacija prema ovoj deci će biti veća što dovodi do njihovog socijalnog isključivanja i izolovanja (Harrison, 2024).

### **Cilj istraživanja**

Cilj istraživanja je ispitati znanje o poremećaju iz spektra autizma i stigmatu prema ovom poremećaju kod nastavnika u obrazovnom sistemu i da li između znanja i stigme postoji statistički značajna korelacija.

Specifični ciljevi se odnose na ispitivanje postojanja razlika u znanju o poremećaju iz spektra autizma i stigmatu ovom poremećaju, kod nastavnika u školama za decu tipičnog razvoja u odnosu na dužinu radnog staža, prethodno iskustvo u radu sa decom sa poremećajem iz spektra autizma, da li rade

u razrednoj ili predmetnoj nastavi, kao i povezanosti između znanja nastavnika o premećaju iz spektra autizma i stigme prema ovom poremećaju.

Na osnovu postavljenih ciljeva istraživanja, formulisane su pretpostavke da nastavnici sa dužim radnim stažom, sa prethodnim iskustvom u radu sa osobama sa premećajem iz spektra autizma i oni koji rade u razrednoj nastavi imaju niži nivo stigme i viši nivo znanja o premećaju iz spektra autizma u odnosu na nastavnike koji imaju kraći radni staž bez iskustva u radu sa učenicima sa premećajem iz spektra autizma i one koji rade predmetnoj nastavi i da između znanja nastavnika o premećaju iz spektra autizma i stigme prema ovom poremećaju postoji statistički značajna povezanost.

## Materijal i metode

### Merni instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja korišćeni su sledeći instrumenti:

1. *Opšti upitnik* - pomoću ovog upitnika prikupljeni su sociodemografski podaci o učesnici istraživanjama, kao što su: pol, uzrast, godine radnog staža, uloga u obrazovnom sistemu, nivo znanja o poremećajima iz spektra autizma, izvor znanja o premećaju iz spektra autizma i poznavanje osobe sa premećajem iz spektra autizma.

2. *Upitnik za stigmatu i znanje o autizmu* (Autism Stigma and Knowledge Questionnaire – ASK-Q) (Harrison et al., 20217) – instrument sadrži 49 stavki i četiri subskele: dijagnoza (18 stavki), etiologija (16 stavki), tretman (14 stavki) i stigma (sedam stavki). Mogućnosti odgovora su dihotomne („slažem se“ i „ne slažem se“), a svaki tačan odgovor je ekvivalentan jednom bodu. Kada se sumira, znanje učesnika istraživanja o premećaju iz spektra autizma se klasifikuje da li je adekvatno ili neadekvatno. Za svaku podskalau, adekvatno znanje o premećaju iz spektra autizma odražavaju sledeći rasponi graničnih rezultata: dijagnoza (11–18 poena), etiologija (11–16 poena) i lečenje (10–14 poena). Subskala stigme je obrnuta, tako da viši rezultati (3–7 poena) pokazuju neprihvatanje stigme, a niži rezultati (0–2 poena) ukazuju na odobravanje stigme.

Procena psihometrijskih svojstava instrumenta pokazala je odlične indekse unutrašnje konzistencije (Kronbahova alfa od 0,88) i pouzdanost (koeficijent međuklasne korelacije 0,86) (Harrison, Paff & Kaff 2019).

Istrumenti procene su distribuirani u elektronskom obliku putem *Google upitnik* programa nastavnicima koji rade u redovnim osnovnim školama. Svi učesnici istraživanja koji su popunjavali upitnike su u uvodnom delu upitnika obavešteni o tome da u istraživanju učestvuju dobrovoljno i anonimno.

**Uzorak**

Uzorak čini ukupno 155 učesnika istraživanja koji su zaposleni u obrazovnom sistemu. U istraživanju je učestvovalo više osoba ženskog pola (86,5%) u odnosu na muški pol (13,5%). Malo više od dve trećine učesnika istraživanja je pripadalo starosnoj grupi od 26 do 49 godina (68,4%), a takođe se najviše učesnika istraživanja izjasnilo da ima preko 10 godina radnog staža (41,9%). Što se tiče nastavnika razredne i predmetne nastave, učesnici istraživanja su bili prilično ravnomerno raspoređeni (Tabela 1).

Tabela 1

*Sociodemografske karakteristike učesnika istraživanja*

<b>Sociodemografske karakteristike</b>	<b>Kategorija</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Pol</b>	Ženski	134	86,5%
	Muški	21	13,5%
<b>Starost</b>	18–25 godina	9	5,8%
	26–49 godina	106	68,4%
	Preko 50 godina	40	25,8%
<b>Godine radnog staža</b>	Manje od 1 godine	10	6,5%
	1–5 godina	49	31,6%
	5–10 godina	31	20,0%
	Više od 10 godina	65	41,9%
<b>Uloga u obrazovnom sistemu</b>	Nastavnik razredne nastave	82	47,1%
	Nastavnik predmetne nastave	73	52,9%
<b>Ukupno</b>		155	100%

**Tok i mesto istraživanja**

Istraživanje je realizovano u četiri osnovne škole: OŠ „Dušan Radović“ u Novom Sadu, OŠ „Heroj Pinki“ u Bačkoj Palanci, OŠ „Moša Pijade“ u Bačkom Novom Selu, OŠ „Mileta Protić“ u Tovariševu.

**Prva faza** istraživanja je obuhvatala dobijanje saglasnosti za sprovođenje istraživanja od strane direktora ustanova u kojima će istraživanje biti realizovano.

**Druga faza** je podrazumevala distribuciju mernih instrumenata, među učesnicima istraživanja. Prikupljanje podataka je bilo organizovano u uslovima koji omogućavaju validnost i pouzdanost

rezultata, uz poštovanje etičkih standarda, kao što su anonimnost, informisanu saglasnost i dobrovoljno učešće.

**Treća faza** je obuhvatala statističku obradu prikupljenih podataka i formulisanje konačnih zaključaka.

### **Statistička obrada podataka**

Za analizu prikupljenih podataka korišćena je deskriptivna statistika i metode za testiranje statističkih hipoteza. Od deskriptivnih statističkih metoda su primenjene mere centralne tendencije (aritmetička sredina i medijana), mere varijabiliteta (standardna devijacija, minimum i maksimum), i apsolutni i relativni brojevi za analizu distribucije podataka. Za testiranje statističkih hipoteza kod kvantitativnih podataka primenjen je: Studentov t-test za nezavisne uzorke za poređenje dve grupe učesnika istraživanja ili One-Way ANOVA za poređenje više grupa; Od neparametrijskih testova primenjen je Man-Whitney U test za poređenje dve grupe ili Kruskal-Wallis test za poređenje više grupa učesnika istraživanja. Za analizu kvalitativnih podataka primenjen je Hi-kvadrat test ili Fisher-exact test. Za analizu povezanosti korišćen je Pirsonov koeficijent linearne korelacije ( $r$ ) ili Spirmanov koeficijent korelacije ranga ( $r_s$ ). Sve  $p$  vrednosti manje od .05 smatrale su se značajnim. Za obradu podataka primenjeni su standardni statistički paketi.

### **Rezultati istraživanja**

Na pitanje da li su čuli za premećaj iz spektra autizma i da li poznaju osobu sa premećajem iz spektra autizma, većina učesnika istraživanja je izjavila da je čula za premećaj iz spektra autizma (89.70%), ali je malo više od polovine učesnika istraživanja izjavilo da ne poznaje osobu sa premećajem iz spektra autizma (Tabela 2). Od ukupnog broja učesnika istraživanja koja se izjasnila da poznaje osobu sa premećajem iz spektra autizma, četvrtina učesnika istraživanja je izjavila da je osoba sa premećajem iz spektra autizma koju poznaju njihov učenik, dok je na drugom mestu dete prijatelja (11.60%), član porodice na trećem mestu (8.40%), u manjem procentu zastupljeni su prijatelj prijatelja (2.60%), prijatelj (2.60%) i kolega (1.30%).

Tabela 2

*Prikaz da li su učesnici istraživanja čuli za premećaj iz spektra autizma i da li su radili/poznaju nekoga sa premećajem iz spektra autizma*

	N	DA %	NE %
<b>Da li ste čuli za premećaj iz spektra autizma</b>	150	89.70%	10.30%
<b>Da li poznajete osobu sa premećajem iz spektra autizma</b>	150	49%	51%

Rezultati subjektivne procene učesnika istraživanja o sopstvenom znanju o poremećaju iz spektra autizma su pokazali da se preko polovine učesnika istraživanja izjašnjavaju da veoma malo znaju o poremećaju iz spektra autizma (52.90%), a samo 5.80% smatra da ima veoma dobro znanje o poremećaju iz spektra autizma (Tabela 3).

Tabela 3

*Subjektivna procena učesnika istraživanja o njihovom znanju o poremećaju iz spektra autizma*

	N	Veoma malo %	Relativno dobro %	Veoma dobro %	Ne želim da se izjasnim %
Subjektivna procena znanja o poremećaju iz spektra autizma	150	52.90%	40%	5.80%	1.30%

Najzastupljeniji izvor informacija o poremećaju iz spektra autizma je, prema izjavama trećine učesnika istraživanja, internet (33.50%), dok su lično iskustvo (18.70%) i TV (18.70%) na drugom i trećem mestu zastupljenosti. Najmanje zastupljeni izvori informacija o poremećaju iz spektra autizma su informacije od stručnog lica i iz stručne literature (Tabela 4).

Tabela 4

*Izvori informacija o poremećaju iz spektra autizma*

	N	Stručna literatura	Društveni mediji	TV	Škola	Lično iskustvo	Internet	Stručnjak
Izvori informacija o poremećaju iz spektra autizma	150	7.10%	9.70%	17.40%	11%	18.70%	33.50%	2.60%

Bez obzira na izvor informacija, čak 96.13% učesnika istraživanja je imalo adekvatno ukupno znanje o poremećaju iz spektra autizma. O dijagnozi poremećaja iz spektra autizma adekvatno znanje je pokazalo 89.03%, dok je o tretmanu deteta sa poremećajem iz spektra autizma adekvatno znanje pokazalo 89.68% učesnika istraživanja. Najmanje adekvatnog znanja učesnici istraživanja su pokazali u oblasti etiologije poremećaja iz spektra autizma, iako je procenat adekvatnih odgovora prilično visok (85.16%) (Tabela 5).

Tabela 5

*Adekvatnost znanja o poremećaju iz spektra autizma*

	Adekvatno (%)	Neadekvatno (%)
<b>Ukupan skor znanja o poremećaju iz spektra autizma</b>	96.13	3.87
Znanje o dijagnozi/simptomatologiji	89.03	10.97
Znanje o tretmanu	89.68	10.32
Znanje o etiologiji	85.16	14.84
<b>Stigma prema poremećaju iz spektra autizma</b>	99.35	0.65

Statistička analiza rezultata o znanju učesnika istraživanja o dijagnozi, simptomatologiji, tretmanu i etiologiji kao i stigmi prema poremećaju iz spektra autizma pokazuje da su učesnici istraživanja u proseku imali adekvatno kako ukupno znanje o poremećaju iz spektra autizma, tako i za pojedinačne segmente koji se tiču dijagnoze, simptoma, tretmana, etiologije i stigmi o poremećaju iz spektra autizma. Ukupan prosečan rezultat iznosio je  $M=36.52$  ( $SD=4.47$ ), što ukazuje na to da učesnici istraživanja imaju solidno znanje o ključnim aspektima poremećaja iz spektra autizma. U domenu dijagnoze i simptomatologije zabeležen je najviši nivo znanja ( $M=14.05$ ;  $SD=2.75$ ). S druge strane, znanje o tretmanu poremećaja iz spektra autizma ( $M=10.87$ ;  $SD=1.51$ ) i njegovoj etiologiji ( $M=11.60$ ;  $SD=1.72$ ) bilo je nešto niže. Relativno niska standardna devijacija ukazuje na to da se većina učesnika istraživanja nalazi u sličnom rasponu znanja o ovim aspektima, odnosno na ujednačenost odgovora. Nalaz vezan za stigmatu prema osobama sa poremećajem iz spektra autizma, koja je bila izuzetno niska ( $M=0.77$ ;  $SD=1.01$ ), posebno je značajan jer ovaj rezultat implicira da većina učesnika istraživanja ne poseduje stigmatizujuće stavove, što se može tumačiti kao pozitivan pokazatelj prihvatanja neurodiverziteta. (Tabela 6).

Tabela 6

*Znanje učesnika istraživanja o poremećaju iz spektra autizma, dijagnozi, simptomima, etiologiji i tretmanu*

<b>Znanje o poremećaju iz spektra autizma</b>	<b>AS</b>	<b>±SD</b>	<b>Medijana</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>
<b>Ukupan skor znanja o poremećaju iz spektra autizma</b>	36,52	4,47	38,00	19,00	45,00
<b>Stigma prema poremećaju iz spektra autizma</b>	0,77	1,01	1,00	0,00	6,00
<b>Znanje o dijagnozi/simptomatologiji poremećaja iz spektra autizma</b>	14,05	2,75	15,0	3,00	18,00
<b>Znanje o tretmanu poremećaja iz spektra autizma</b>	10,87	1,51	11,00	5,00	15,00
<b>Znanje o etiologiji poremećaja iz spektra autizma</b>	11,6	1,72	12,00	6,00	14,00

Iako ne postoje statističke razlike u ukupnom znanju o poremećaju iz spektra autizma u okviru ispitivanog uzorka, statističkom analizom podataka o stigmatizaciji i znanju o poremećaju iz spektra autizma između nastavnika koji rade sa decom sa poremećajem iz spektra autizma i onih koji nemaju takvo iskustvo pokazala je da postoje statistički značajne razlike u pojedinim domenima znanja. Najizraženija razlika primećena je u domenu znanja o dijagnozi i simptomatologiji poremećaja iz spektra autizma ( $p=.037$ ), pri čemu su nastavnici koji rade sa decom sa poremećajem iz spektra autizma postigli značajno više rezultate ( $M=14.83$ ) u poređenju sa kolegama bez tog iskustva ( $M=13.77$ ). Ovaj rezultat ukazuje na to da direktna praksa sa decom sa poremećajem iz spektra autizma doprinosi boljem razumevanju specifičnih karakteristika poremećaja. Takođe je uočena statistički značajna razlika u nivou stigmatizacije ( $p=.046$ ), gde su nastavnici sa iskustvom u radu sa decom sa poremećajem iz spektra autizma pokazali manje stigmatizujuće stavove. Za oblasti tretmana i etiologije poremećaja iz spektra autizma nisu zabeležene statistički značajne razlike ( $p>.05$ ), što može ukazivati na opšti nedostatak informacija u tim domenima, bez obzira na profesionalno iskustvo (Tabela 7).

Tabela 7

*Razlike u znanju o poremećaju iz spektra autizma između nastavnika koji rade sa decom sa poremećajem iz spektra autizma u odnosu na nastavnike koji ne rade sa ovom populacijom*

<b>Znanje o poremećaju iz spektra autizma</b>	<b>Rade sa detetom sa poremećajem iz spektra autizma (AS)</b>	<b>Ne rade sa detetom sa proemećajem iz spektra autizma (AS)</b>	<b>p</b>
<b>Ukupan skor znanja o poremećaju iz spektra autizma</b>	37.65	36.12	.062
<b>Stigma prema poremećaju iz spektra autizma</b>	6.50	6.13	.046
<b>Znanje o dijagnozi/simptomatologiji poremećaja iz spektra autizma</b>	14.83	13.77	.037
<b>Znanje o tretmanu poremećaja iz spektra autizma</b>	11.08	10.80	.323
<b>Znanje o etiologiji poremećaja iz spektra autizma</b>	11.75	11.55	.524

Rezultati analize varijanse pokazali su da ne postoje statistički značajne razlike u znanju i stavovima o poremećaju iz spektra autizma u odnosu na radno iskustvo nastavnika. Nastavnici sa preko 10 godina iskustva postigli su nešto više rezultate u poznavanju simptomatologije poremećaja iz spektra autizma ( $M=14.61$ ) u poređenju sa nastavnicima sa manje od pet godina iskustva ( $M=13.36$  i  $M=13.50$ ), što bi moglo da odražava efekat dugoročnog profesionalnog iskustva u radu sa raznovrsnim učenicima i obrazovnim potrebama. Ipak, za izvođenje čvrstih zaključaka potrebna su dodatna istraživanja. Kada je reč o stigmi prema osobama sa poremećajem iz spektra autizma, rezultati su bili gotovo identični bez obzira na radno iskustvo nastavnika, što može da sugerise da stavovi prema poremećaju iz spektra autizma nisu povezani sa dužinom radnog staža nastavnika (Tabela 8).

Tabela 8

*Razlike u znanju o poremećaju iz spektra autizma između učesnika istraživanja u odnosu na dužinu radnog staža*

<b>Znanje o poremećaju iz spektra autizma</b>	<b>Radno iskustvo</b>				<b>p</b>
	<b>Do 1 godine</b>	<b>1-5 godina</b>	<b>5-10 godina</b>	<b>Preko 10 godina</b>	
<b>Ukupan skor znanja o poremećaju iz spektra autizma</b>	36.40	35.98	36.58	36.90	.752

	Radno iskustvo				p
	Do 1 godine	1-5 godina	5-10 godina	Preko 10 godina	
<b>Znanje o poremećaju iz spektra autizma</b>					
<b>Stigma prema poremećaju iz spektra autizma</b>	6.30	6.04	6.26	6.34	.472
<b>Znanje o dijagnozi/simptomatologiji poremećaja iz spektra autizma</b>	13.50	13.36	14.10	14.61	.103
<b>Znanje o tretmanu poremećaja iz spektra autizma</b>	11.00	11.04	10.39	10.95	.255
<b>Znanje o etiologiji poremećaja iz spektra autizma</b>	11.90	11.57	12.10	11.34	.223

Učesnici istraživanja koji su izjavili da poznaju osobu sa poremećajem iz spektra autizma imali su statistički značajno bolje rezultate u ukupnom znanju o poremećaju iz spektra autizma u odnosu na one koji ne poznaju ( $p<.001$ ), što ukazuje na to da lično iskustvo doprinosi boljem razumevanju ovog stanja. Značajne razlike postoje i u domenima znanja o dijagnozi i simptomatologiji ( $p<.001$ ) i o tretmanu poremećaja iz spektra autizma ( $p=.006$ ), takođe u korist učesnika istraživanja koji poznaju nekoga sa poremećajem iz spektra autizma i imali su bolje rezultate. U pogledu stigme prema osobama sa poremećajem iz spektra autizma nije zabeležena statistički značajna razlika između grupa ( $p=.278$ ), što sugeriše da poznanstvo sa osobama sa poremećajem iz spektra autizma nije nužno povezano sa manje stigmatizujućim stavovima prema ovoj populaciji (Tabela 9).

Tabela 9

*Razlike u znanju o poremećaju iz spektra autizma između učesnika istraživanja koji poznaju i učesnika istraživanja koji ne poznaju osobu sa poremećajem iz spektra autizma*

Znanje oporemećaju iz spektra autizma	Ne poznaju osobu sa poremećajem iz spektra autizma (AS)	Poznaju osobu sa poremećajem iz spektra autizma (AS)	p
<b>Ukupan skor znanja o poremećaju iz spektra autizma</b>	35.177	37.90	<b>&lt;.001</b>
<b>Stigma prema poremećaju iz spektra autizma</b>	6.14	6.32	0.278
<b>Znanje o dijagnozi/simptomatologiji poremećaja iz spektra autizma</b>	13.09	15.04	<b>&lt;.001</b>

<b>Znanje o tretmanu poremećaja iz spektra autizma</b>	10.54	11.21	<b>.006</b>
<b>Znanje o etiologiji poremećaja iz spektra autizma</b>	11.54	11.66	.683

U znanju o poremećaju iz spektra autizma između nastavnika razredne i nastavnika predmetne nastave nije bilo statistički značajnih razlika (Tabela 10).

Tabela 10

*Razlike u znanju o poremećaju iz spektra autizma između nastavnika razredne i predmetne nastave*

<b>Znanje o poremećaju iz spektra autizma</b>	<b>Nastavnik razredne nastave (AS)</b>	<b>Nastavnik predmetne nastave (AS)</b>	<b>p</b>
<b>Ukupan skor znanja oporemećaju iz spektra autizma</b>	36.75	36.30	.472
<b>Stigma o poremećaju iz spektra autizma</b>	6.30	6.16	.381
<b>Znanje o dijagnozi/simptomatologiji poremećaja iz spektra autizma</b>	14.25	13.87	.392
<b>Znanje o tretmanu poremećaja iz spektra autizma</b>	10.85	10.89	.867
<b>Znanje o etiologiji poremećaja iz spektra autizma</b>	11.66	11.55	.696

Postoji statistički značajna, srednje jaka pozitivna korelacija između ukupnog znanja učesnika istraživanja i stigmatizujućih stavova, odnosno, viši nivo znanja o poremećaju iz spektra autizma povezuje sa boljim rezultatima na upitniku o stigmatizaciji prema poremećaju iz spektra autizma, što ukazuje na to da je nivo stigmatizacije prema osobama sa poremećajem iz spektra autizma manji ( $r=.62, p<.01$ ). (Tabela 11).

Tabela 11

*Korelacija između ukupnog znanja o poremećaju iz spektra autizma i znanja o stigmi o poremećaju iz spektra autizma*

	Ukupno znanje o poremećaju iz spektra autizma	Stigma
Ukupno znanje o poremećaju iz spektra autizma	-	.62**
Stigma prema poremećaju iz spektra autizma	.62**	-

### Diskusija

Povećanjem prevalencije poremećaja iz spektra autizma poslednjih godina dolazi i do porasta broja učenika sa poremećajem iz spektra autizma u ustanovama obrazovnog sistema. Pored brojnih prednosti inkluzivno obrazovanje može imati višestruke izazove, kako za učenike sa poremećajem iz spektra autizma, tako i za njihove nastavnike. Iz tog razloga, kako bi nastavnici bili kompetentniji u podučavanju ove populacije važno je da imaju odgovarajuća znanja o etiologiji, specifičnim karakteristikama, proceni i dijagnozi, individualnim specifičnostima i razlikama u učenju, društvenim interakcijama, identifikaciji potreba učenika sa poremećajem iz spektra autizma za dodatnom podrškom, efikasnim a nastavnim metodama i strategijama, prilagođavanju svojih obrazovnih procese i olakšavanju njihovog uključivanja u društvo. Važno je osnažiti nastavnike i naučiti ih komunikacijskim i socijalnim tehnikama i strategijama, kao i kako da reaguju u radu sa decom sa poremećajem iz spektra autizma, kako bi promenili negativne stavove prema učenicima sa poremećajem iz spektra autizma (Blackwell, et al, 2017, Wittwer, Hans, & Voss, 2024).

Znanje nastavnika o učenicima sa poremećajem iz spektra autizma može pozitivno ili negativno uticati na njihova sopstvena očekivanja od učenika, i uticati na uspeh učenika. Na osnovu dobijenih rezultata našeg istraživanja, može se uočiti da je internet najzastupljeniji izvor informacija o poremećaju iz spektra autizma. Ovi rezultati se podudaraju sa rezultatima istraživanja na istu temu u kojima se osim interneta kao najzastupljenijeg izvora znanja nastavnika o poremećaju iz spektra autizma navodi još i lična komunikacija sa prijateljima ili kolegama (Baglieri & Shapiro, 2012; Blackwell, et al, 2017). Rezultati našeg istraživanja ukazuju na to da bez obzira na izvor informacija, nastavnici predmetne i razredne nastave, poseduju adekvatno znanje o poremećaju iz spektra autizma kao i pozitivne stavove u pogledu stigme prema osobama sa poremećajem iz spektra autizma. Čak 96,13% učesnika istraživanja postiglo je visoke rezultate kada je u pitanju ukupno znanje o poremećaju iz spektra autizma. Ovi rezultati su u podudarnosti sa rezultatima istraživanja drugih autora, koji takođe pokazuju da je znanje nastavnika o efikasnim nastavnim metodama u procesu obrazovanja dece sa poremećajem iz spektra

autizma prilično dobro (Blackwell, et al, 2017). Međutim, razmatrajući pojedinačne oblasti u okviru ukupnog znanja o poremećaju iz spektra autizma ustanovili smo da je kod naših učesnika istraživanja zabeležen niži nivo znanja o etiologiji i podršci, odnosno specifičnim pristupima u radu sa učenicima sa poremećajem iz spektra autizma, što se potvrđuje i u rezultatima drugih istraživanja (Folostina, et al, 2022; Reckard, 2021). Ove činjenice ukazuju na to da je nastavnicima potrebna stručna obuka, jer znanje nastavnika o ovom specifičnom stanju je relevantan prediktor uspešnog inkluzivnog obrazovanja učenika sa poremećajem iz spektra autizma (Wittwer, Hans, & Voss, 2024). Zbog podatka da se nastavnici u velikoj meri oslanjaju na internet kao izvor informacija neophodno je obezbeđivanje pristupa kvalitetnim i proverenim informacijama, odnosno obezbediti stručne, validirane online baze znanja i edukativne platforme o poremećaju iz spektra autizma. Takođe, neophodno je omogućiti obavezne i kontinuirane obuke za nastavnike, o etiologiji, karakteristikama, strategijama učenja i ponašanja učenika sa poremećajem iz spektra autizma, a posebno edukacije koje će nastavnicima proširiti znanja o načinima individualizacije i diferencijacije nastave i podrške, upotrebi strukturiranih pristupa i asistivne tehnologije, kao i prilagođavanju nastavnih materijala i metoda specifičnim obrazovnim potrebama učenika sa poremećajem iz spektra autizma.

Rezultati pojedinih istraživanja pokazuju da iskustvo i prethodni kontakt sa učenicima sa poremećajem iz spektra autizma može poboljšati znanje o specifičnim aspektima poremećaja, posebno o prepoznavanju simptoma i vidovima podrške, smanjuje predrasude o osobama sa poremećajem iz spektra autizma, doprinosi njihovom razumevanju i ima pozitivne implikacije na znanje nastavnika (Gómez-Marí et al., 2021; Russell et al., 2023). Za razliku od navedenih podataka, naše istraživanje je pokazalo da ne postoje statistički značajne razlike u znanju o poremećaju iz spektra autizma i stavovima prema ovoj populaciji u odnosu na radno iskustvo nastavnika, ali su kao i u ostalim navedenim istraživanjima učesnici istraživanja koji su imali lično iskustvo u radu sa osobama sa poremećajem iz spektra autizma imali statistički značajno bolje rezultate u znanju o ovom poremećaju u odnosu na one koji nisu imali to iskustvo. Neke studije koje su istraživale znanje nastavnika o poremećaju iz spektra autizma pokazuju da nastavnici često prijavljuju nedostatak specifične obuke, pripreme za rad sa ovom populacijom, manjak samopouzdanja i znanja o prirodi ovog stanja (Blackwell, et al, 2017; Gomez-Mari, Sanz-Cervera & Tarraga-Minguez, 2021). Folostina i njeni saradnici (2022) na osnovu svog istraživanja ističu da je neophodno obezbediti obuke za nastavnike o specifičnostima poremećaja iz spektra autizma, o praktičnim strategijama kako bi mogli da dizajniraju inkluzivne obrazovne uslove i pruže dodatnu obrazovnu podršku učenicima sa poremećajima iz spektra autizma, u senzornom i komunikativnom polju; i da sprovedu obrazovne mere za njihovo podsticanje da postignu najviši mogući nivo znanja i obrazovnog uspeha u skladu sa svojim individualnim sposobnostima i specifičnostima stanja. Analizom naučno istraživačkih radova koji su prikazali rezultate istraživanja o znanju nastavnika

o poremećajima iz spektra autizma utvrđeno je da je znanje nastavnika o ovoj oblasti nedovoljno i da zavisi od faktora kao što su stručno usavršavanje nastavnika o specifičnostima u radu sa decom sa poremećajima iz spektra autizma i iskustva u kontaktu sa učenicima sa ovom populacijom (Gomez-Mari, Sanz-Cervera & Tarraga-Minguez, 2021). Na osnovu prikazanih rezultata praktične implikacije bi podrazumevale podsticanje direktnog kontakta nastavnika sa decom sa poremećajima iz spektra autizma i omogućiti nastavnicima mentorstvo, posmatranje i zajednički rad sa kolegama koji već imaju iskustvo sa učenicima iz ove populacije, kako bi im se smanjila nesigurnost i povećalo praktično znanje.

Younes i saradnici (2025) ukazuju na to povećanje znanja o poremećaju iz spektra autizma značajno doprinosi i smanjenju stigme prema deci sa poremećajem iz spektra autizma. S obzirom da je učenicima sa poremećajem iz spektra autizma potrebno značajno prilagođavanje vaspitno-obrazovnih sadržaja nastavnici moraju biti dovoljno spremni i edukovani za rad sa ovom populacijom. Znanje nastavnika i njihov osećaj vlastite kompetentnosti za rad su od velikog značaja u obrazovanju dece sa poremećajem iz spektra autizma. Kao i u našem istraživanju, rezultati pojedinih istraživanja su pokazali da je niži nivo znanja o poremećaju iz spektra autizma povezan sa većom stigmatizacijom, dok viši nivo znanja dovodi do nižih nivoa stigme. Autori ovih istraživanja naglašavaju da kvalitetno informisanje nastavnika o poremećaju iz spektra autizma sveobuhvatno znanje i dublje razumevanje ovog stanja, doprinosi prevazilaženju predrasuda, značajno smanjuje socijalnu distancu i podstiče prihvatanje ove populacije, ali i da jednostrano znanje može dodatno učvrstiti stereotipe i negativne stavove prema osobama sa poremećajem iz spektra autizma (Low et al., 2021; Russell et al., 2023; Wittwer, Hans, & Voss, 2024). Ovi nalazi ukazuju na važnost sistematske edukacije i podizanja svesti u stručnoj javnosti kako bi se dodatno smanjila stigmatizacija osoba sa poremećajem iz spektra autizma. Stoga je procena i praćenje spremnosti nastavnika, redovno evaluiranje nivo znanja, stavova i osećaja kompetentnosti nastavnika u radu sa decom sa poremećajem iz spektra autizma, od velikog značaja kako bi se identifikovale potrebe za dodatnom podrškom i stručnim usavršavanjem (Wittwer, Hans, & Voss, 2024). Uspešna inkluzija učenika sa poremećajem iz spektra autizma između ostalog, zahteva pozitivnu školsku klimu, prilagođavanje kurikuluma, saradnju u interdisciplinarnim timovima i uključivanje porodice ove dece u celokupan proces njegovog obrazovanja (Odom et al., 2022).

### **Zaključak**

U skladu sa ciljem istraživanja da se ispita znanje o poremećaju iz spektra autizma i stigmatu prema ovom poremećaju kod nastavnika u obrazovnom sistemu i da li između znanja i stigme postoji statistički značajna korelacija utvrdili smo da većina učesnika istraživanja poseduje adekvatno znanje i pokazuje nizak stepen stigme prema osobama sa poremećajem iz spektra autizma, što predstavlja važan preduslov za uspešnu inkluziju. Međutim, uprkos visokom nivou opšteg znanja, identifikovane su oblasti u kojima

je potrebno dodatno unaprediti i poboljšati znanje, posebno kada je reč o etiologiji poremećaja iz spektra autizma i primeni specifičnih nastavnih strategija u radu sa ovom populacijom. Takođe, lično iskustvo u radu sa učenicima sa poremećajem iz spektra autizma pokazalo se kao značajan faktor koji doprinosi višem nivou znanja, dok samo radno iskustvo nije imalo presudan uticaj. S obzirom da je u redovnim školama, broj učenika sa poremećajem iz spektra autizma sve veći i da ovi učenici izuskuju značajno prilagođavanje vaspitno-obrazovnih sadržaja, važno je sistemski pristupiti edukaciji i osnaživanju nastavnika, kako bi se obezbedila inkluzivna sredina koja odgovara potrebama ove populacije. Neophodno je da nastavnici budu dovoljno edukovani i pripremljeni za rad sa ovom populacijom. što implicira obezbeđivanje adekvatnih obuka o osnovnim karakteristikama poremećaja iz spektra autizma i praktičnim strategijama koje mogu unaprediti inkluzivne uslove učenja. Analiza dobijenih podataka može poslužiti kao osnov za kreiranje edukacije i podrške nastavnicima, koja treba da bude kontinuirana, praktično usmerena i zasnovana na aktuelnim naučnim saznanjima, uz promovisanje stavova koji smanjuju stigmatizaciju i podstiču prihvatanje učenika sa poremećajem iz spektra autizma u cilju obezbeđivanja kvalitetnog obrazovanja za sve učenike, u skladu sa principima inkluzije.

## **KNOWLEDGE AND STIGMA ABOUT AUTISM SPECTRUM DISORDERS AMONG PROFESSIONALS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM**

### *Abstract*

*Given the increasing presence of students with Autism Spectrum Disorders (ASD) in mainstream schools, understanding teachers' knowledge of the specific characteristics of this condition and appropriate approaches to working with this population, as well as the presence of stigmatization, becomes crucial for the success of their inclusion. The aim of this study was to examine the level of knowledge and the degree of stigma toward ASD among teachers in the education system, as well as the interrelationship between these variables. The study included 155 respondents/teachers of primary and secondary school classes, who completed a general questionnaire and the Autism Stigma and Knowledge Questionnaire (ASK-Q). The results showed that most respondents had adequate overall knowledge about ASD (96.13%) and a low level of stigmatization. Teachers who knew a person with ASD or had experience working with this population showed statistically significant better results in knowledge and less stigmatizing attitudes. No significant differences in knowledge were found depending on the length of service or type of teaching (grade/subject). The analysis established a positive correlation between the level of knowledge and reduced stigma. The results indicate the need for continued education of teachers about the characteristics, diagnosis and treatment of ASD, as well as*

*the importance of support in creating inclusive educational conditions that meet the individual needs of students with ASD.*

*Keywords: autism spectrum disorders; knowledge about autism; social stigma; attitudes; teachers; inclusive education*

## Literatura

- American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5.* (2013). American Psychiatric Association.
- Baglieri, S., & Shapiro, A. (2012). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for creating least restrictive attitudes.* New York, NY: Routledge.
- Berjot, S., & Gillet, N. (2011). Stress and coping with discrimination and stigmatization. *Frontiers in Psychology, 2*, 33. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00033>
- Blackwell Ph D, W. H., Sheppard, M. E., Lehr, D., & Huang, S. (2017). Examining pre-service teacher candidates' sources and levels of knowledge about autism spectrum disorders. *Journal of Human Services: Training, Research, and Practice, 2*(2), 4.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.* Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bujas, P. (2000). Autizam i autizmu slična stanja (pervazivni razvojni poremećaji). *Pediatria Croatica, 44*, 217–219.
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(2), 266–277. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Corrigan, P. W., Rafacz, J., & Rüsçh, N. (2011). Examining a progressive model of self-stigma and its impact on people with serious mental illness. *Psychiatry Research, 189*(3), 339–343. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2011.05.024>
- Donohue, D. K., & Bornman, J. (2015). South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development, and Education, 62*(1), 42–59. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2014.985638>
- Durand-Zaleski, I., Scott, J., Rouillon, F., & Leboyer, M. (2012). A first national survey of knowledge, attitudes and behaviours towards schizophrenia, bipolar disorders and autism in France. *BMC Psychiatry, 12*(1), 128. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-12-128>

- Folostina, R., Dumitru, C., Iacob, C. I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2022). Mapping knowledge and training needs in teachers working with students with autism spectrum disorder: A comparative cross-sectional investigation. *Sustainability*, 14(5), 2986.
- Gomes-Mari, I., Sanz- Cervera, P., & Tarraga- Mingguez, R. (2021). Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. *Sustainability*, 13(9)
- Harrison, A. J. (2024). Assessing autism knowledge across the global landscape using the ASK-Q. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(5), 1897–1911.
- Harrison, A. J., Bradshaw, L. P., Naqvi, N. C., Paff, M. L., & Campbell, J. M. (2017). Development and psychometric evaluation of the Autism Stigma and Knowledge Questionnaire (ASK-Q). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(10), 3281–3295. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3242-x>
- Harrison, Ashley J., Paff, M. L., & Kaff, M. S. (2019). Examining the psychometric properties of the autism stigma and knowledge questionnaire (ASK-Q) in multiple contexts. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 57, 28–34. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.10.002>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Kuzminski, R., Netto, J., Wilson, J., Falkmer, T., Chamberlain, A., & Falkmer, M. (2019). Linking knowledge and attitudes: Determining neurotypical knowledge about and attitudes towards autism. *PloS One*, 14(7), e0220197. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220197>
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *Lancet*, 392, 508–520.
- Low, H. M., Wong, T. P., Lee, L. W., Makesavanh, S., Vongsouangtham, B., Phannalath, V., San, S., Che Ahmad, A., & Lee, A. S. S. (2021). A grassroots investigation of ASD knowledge and stigma among teachers in Luang Prabang, Lao PDR. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 80(101694), 101694. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101694>
- Mendoza, M., & Heymann, J. (2024). Implementation of inclusive education: A systematic review of studies of inclusive education interventions in low-and lower-middle-income countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(3), 299-316.
- Milačić-Vidojević, I., & Glumbić, N. (2010). Stigma prema osobama sa mentalnom bolešću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija. Beograd*, 16(2), 419–430
- Obeid, R., Daou, N., DeNigris, D., Shane-Simpson, C., Brooks, P. J., & Gillespie-Lynch, K. (2015). A cross-cultural comparison of knowledge and stigma associated with autism spectrum disorder

- among college students in Lebanon and the United States. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(11), 3520–3536. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2499-1>
- Odom, S. L., Sam, A. M., Tomaszewski, B., & Cox, A. W. (2022). Quality of educational programs for elementary school-age students with autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 127(1), 29–41. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-127.1.29>
- Quinn, D. M., & Kim, J. S. (2018). Experimental effects of program management approach on teachers' professional ties and social capital. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(2), 196–218. <https://doi.org/10.3102/0162373717742198>
- Roberts, J. M. A. 2015. "Autism and Education in Australia." *Australian Clinical Psychologist* 1 (2): 21–25.
- Roberts, J., and K. Simpson. 2016. "A Review of Research into Stakeholder Perspectives on Inclusion of Students with Autism in Mainstream Schools." *International Journal of Inclusive Education* 20 (10): 1084–1096. doi:10.1080/13603116.2016.1145267.
- Russell, A., Scriney, A., & Smyth, S. (2023). Educator attitudes towards the inclusion of students with autism spectrum disorders in mainstream education: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 477–491. <https://doi.org/10.1007/s40489022-00303-z>
- Santi, J., & Salminen, J. (2015). Development of teacher education in Finland 1945-2015. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(3), 1–18
- Savolainen, H. (2009). *Responding to diversity and striving for excellence: An analysis of international comparison of learning outcomes with a particular focus in Finland* (C. Acedo, M. Amadio, & R. Operti, Eds.).
- Vican, D., & Brčić, K. (2013). *Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika-s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. 59, 48–65.
- Vincent, J., & Ralston, K. (2019). Trainee teachers' knowledge of autism: implications for understanding and inclusive practice. *Oxford Review of Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1645651>
- Williams, K., and J Roberts. 2018. *Understanding autism: The essential guide for parents*. Vol. 3. Exisle Publishing.
- Younes, S., Mourad, N., Haddad, C., Saadeh, D., Sacre, H., Malhab, S. B., Mayta, S., Hamzeh, N., Salloum, Y., Rahal, M., & Salameh, P. (2025). A cross-sectional study of public knowledge and stigma towards autism spectrum disorder in Lebanon. *Scientific Reports*, 15(1), 11680. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-96858-y>

**Milica Kandić<sup>1</sup>**

Bosna i Hercegovina

**Dragan Partalo**

Filozofski fakultet

Univerzitet u Banjoj Luci

Bosna i Hercegovina

Primljen: 16.1.2026.

Prihvaćen: 27.2.2026.

UDC: 37.064.2

DOI: 10.19090/ps.2026.1.148-167

**Originalni naučni rad****KOMBINOVANI METODOLOŠKI PRISTUP U ISTRAŽIVANJU EMOCIONALNE  
PODRŠKE: INTEGRACIJA PERSPEKTIVA NASTAVNIKA I UČENIKA <sup>2</sup>***Apstrakt*

*Cilj ovog istraživanja jeste ispitati i analizirati konstrukt emocionalne podrške kao dimenzije odnosa između nastavnika i učenika uključujući obe perspektive učesnika. Istraživanje je sprovedeno u tri osnovne škole grada Banja Luka. Kvantitativna faza obuhvatila je 72 nastavnika i 195 učenika, dok je kvalitativna faza uključila 8 nastavnika kroz polustrukturisane intervjuje i 15 učenika u fokus grupama. Deskriptivna statistika sprovedena u kvantitativnoj fazi istraživanja ukazala je da nastavnici procjenjuju emocionalnu podršku višom ( $M = 3.74$ ,  $SD = .56$ ) nego učenici ( $M = 3.15$ ,  $SD = .94$ ), pri čemu je razlika statistički značajna ( $t(207.05) = 6.15$ ;  $p < .001$ ) uz veliki efekat uticaja ( $\eta^2 = .12$ ). U kvalitativnoj fazi istraživanja sprovedena je tematska analiza sadržaja transkripata nastavnika i učenika, na osnovu koje su dobijena tri ključna aspekta emocionalne podrške. Dok su nastavnici naglašavali složenost učioničkih interakcija, kontinuiranu izgradnju povezanosti i profesionalni angažman, učenici su isticali osjećaj sigurnosti, prepoznavanje svojih potreba i uticaj podrške na motivaciju i samopouzdanje. Kombinacija nalaza omogućila je sveobuhvatnije razumijevanje fenomena i potvrdila koherentnost konstrukta emocionalne podrške, pružajući smjernice za unapređenje vaspitno-obrazovne prakse. Studija naglašava vrijednost kombinovanog pristupa u istraživanju složenih pedagoških fenomena i doprinosi razvoju teorijskih i praktičnih implikacija za unapređenje emocionalne podrške u odnosu nastavnika i učenika.*

*Ključne riječi: emocionalna podrška, odnos nastavnika i učenika, kombinovani metodološki pristup, kvantitativna i kvalitativna analiza*

---

<sup>1</sup>milikan98@gmail.com

<sup>2</sup> Rad predstavlja prerađen i dopunjen tekst iz master teze pod nazivom "Vrijednosti kombinovanog metodološkog pristupa u istraživanju odnosa između nastavnika i učenika", autorke Milica Kandić. Teza je izrađena pod mentorstvom prof. dr Dragana Partala, i odbranjena 29. 9. 2025. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjoj Luci.

## Uvod

Odnos nastavnika i učenika predstavlja dinamičan interpersonalni konstrukt koji uključuje obrasce interakcije, emocionalnu razmjenu i uzajamna očekivanja u školskom kontekstu (Zukorlić i Popović, 2023). Brojna istraživanja potvrđuju da kvalitet ovog odnosa značajno utiče na motivaciju, angažman i socio-emocionalno funkcionisanje učenika, ali i na profesionalno zadovoljstvo i angažman nastavnika (Agyekum, 2019; Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008). U okviru ovog relacijskog okvira, emocionalna podrška izdvaja se kao jedna od njegovih ključnih dimenzija.

Emocionalna podrška podrazumijeva nastavnikovu sposobnost da uspostavi pozitivnu i sigurnu atmosferu, bude senzitan na potrebe učenika i demonstrira poštovanje, brigu i dostupnost (Lobo, 2023; Ruzek et al., 2016). Empirijski nalazi ukazuju da viši nivo percipirane emocionalne podrške doprinosi akademskim postignućima, motivaciji, angažmanu i emocionalnoj dobrobiti učenika, ali i profesionalnoj posvećenosti nastavnika (Hagenauer & Volet, 2014; Ninković i Knežević Florić, 2022).

Teorijsko utemeljenje emocionalne podrške može se sagledati kroz tri komplementarne perspektive. Teorija afektivne vezanosti (Bowlby, 1969) naglašava značaj sigurnosne baze u relacijama sa odraslima, pri čemu nastavnik u školskom kontekstu može predstavljati važnu figuru sigurnosti. Učenici koji percipiraju veću sigurnost u odnosu sa nastavnikom pokazuju viši nivo prilagođenosti (He, Feng & Ding, 2024). Teorija samodeterminacije (Ryan & Deci, 2000) objašnjava motivacione mehanizme emocionalne podrške kroz zadovoljavanje potreba za autonomijom, pripadnošću i kompetentnošću, što podstiče unutrašnju motivaciju i angažman (Shen et al., 2024; Chen & Huang, 2024). Konačno, koncept školske klime (Domović, 2004; Markulin, 2014; Posavec i Vlah, 2019) naglašava institucionalni i interpersonalni okvir unutar kojeg se emocionalna podrška oblikuje i održava (Guo, Wang, Li & Wang, 2025; Alrabai & Algazzaz, 2024). Integracija ovih perspektiva omogućava konceptualizaciju emocionalne podrške kao relacijskog konstrukta koji istovremeno obuhvata sigurnost, motivaciju i institucionalni okvir škole.

Uprkos bogatoj empirijskoj literaturi, većina istraživanja emocionalne podrške oslanja se na jednu metodološku perspektivu i često privileguje percepciju samo jedne grupe učesnika, najčešće učenika. Time se zanemaruje dvosmjerna i relacijska priroda fenomena, budući da emocionalna podrška istovremeno utiče na učenike i nastavnike, ali se i konstituiše kroz njihove različite uloge, očekivanja i referentne okvire (Camp, 2011; Wang, 2024). Autori stoga ukazuju na potrebu kombinovanja kvantitativnih i kvalitativnih pristupa u istraživanju kompleksnih pedagoških fenomena, radi potpunijeg sagledavanja njihove dinamične prirode (Krstić, 2016; Radović, Ovesni i Mihajlović, 2018).

Polazeći od navedenog, ovaj rad ima za cilj ispitati percepciju emocionalne podrške između nastavnika i učenika kroz paralelni kombinovani dizajn, u kojem se kvantitativni i kvalitativni podaci

prikupljaju istovremeno i integrišu u fazi interpretacije (Creswell, 2009; Tashakkori & Teddlie, 2010). Ovakav pristup omogućava identifikaciju statističkih razlika, ali i dublje razumijevanje značenja koje učesnici pridaju emocionalnoj podršci, čime se prevazilaze ograničenja pojedinačnih metodoloških pristupa i obezbjeđuje komplementarno tumačenje nalaza (Branković, 2024; Matović, 2015).

## **Metod**

### **Dizajn istraživanja**

Istraživanje je sprovedeno kao paralelni kombinovani (mixed methods) dizajn, u kojem su kvantitativna i kvalitativna faza realizovane istovremeno. Podaci su prikupljeni i analizirani nezavisno, a integracija nalaza izvršena je u fazi interpretacije radi komplementarnog razumijevanja fenomena emocionalne podrške u odnosu nastavnika i učenika. Kvantitativni dio istraživanja obuhvatio je primjenu Skale odnosa nastavnika i učenika, pri čemu je u analizu izdvojena subskala emocionalne podrške kao fokus ovog rada. Kvalitativni dio realizovan je putem polustrukturisanih intervjua sa nastavnicima i fokus-grupnih diskusija sa učenicima, radi dubljeg razumijevanja značenja i iskustava emocionalne podrške u školskom kontekstu. Pretpostavljeno je da kombinacija kvantitativnih i kvalitativnih nalaza omogućava sveobuhvatniji uvid u relacijsku prirodu emocionalne podrške, što doprinosi i konkretizaciji implikacija za vaspitno-obrazovni proces (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Ristić, 2016).

### **Cilj i zadaci istraživanja**

Cilj je bio ispitati perceptivne karakteristike i značenja emocionalne podrške u odnosu nastavnika i učenika kroz kombinaciju kvantitativnih i kvalitativnih nalaza obe grupe učesnika. U skladu s tim, definisani su sljedeći zadaci istraživanja: 1) Utvrditi nivo i intenzitet percipirane emocionalne podrške analizom kvantitativnih podataka; 2) Analizirati iskustva i značenja emocionalne podrške kroz sadržaj transkripata intervjua i fokus-grupnih diskusija; 3) Identifikovati sveobuhvatnije uvide o emocionalnoj podršci kombinujući kvantitativne i kvalitativne nalaze uz uvažavanje obe perspektive učesnika.

### **Postupak**

Istraživanje je sprovedeno u aprilu 2025. godine u tri osnovne škole na teritoriji grada Banja Luka. Etički principi dosljedno su primijenjeni: učesnici su informisani o ciljevima istraživanja, dobrovoljnom učešću i anonimnosti podataka, a roditelji učenika dali su saglasnost za njihovo uključivanje.

Kvantitativni podaci prikupljeni su direktnim putem, primjenom *Skale za procjenu odnosa nastavnika i učenika*, posebno prilagođene za oba uzorka ispitanika, dok su kvalitativni podaci

pribavljeni direktnim ispitivanjem učesnika putem protokola za polustrukturisani intervju sa nastavnicima i protokola za fokus-grupnu diskusiju sa učenicima.

### **Uzorak**

S obzirom na dizajn kombinovanog istraživanja, definisani su zasebni uzorci za kvantitativnu i kvalitativnu fazu.

U kvantitativnoj fazi istraživanja organizovana su dva nezavisna uzorka. Prvi uzorak obuhvatio je 72 nastavnika, odabranih prigodnim uzorkovanjem iz tri osnovne škole u Banjoj Luci. Od tog broja 50 (69,4%) je ispitanica ženskog pola i 22 (30,6%) ispitanika muškog pola. Nastavnici su raspoređeni po predmetima: 36,1% prirodne nauke, 36,1% maternji i strani jezici, 18,1% društvene nauke i 9,7% umjetnički predmeti. Većina ispitanika ima između 10 i 20 godina radnog staža (36,1%), potom do 10 godina (31,9%), dok najmanje ispitanika ima preko 20 godina radnog staža (26,4%). Drugi uzorak kvantitativne faze činilo je 195 učenika istih škola. Od tog broja 92 (47,2%) su dječaci i 103 (52,8%) djevojčice. Većina učenika (61%) pohađa šesti i sedmi razred, dok 39% pohađa osmi i deveti razred. Školski uspjeh na kraju polugodišta bio je: odličan 55,4%, vrlo dobar 32,3% i dovoljan 12,3%. S obzirom na prigodno uzorkovanje i specifičan kontekst istraživanja, rezultati imaju indikativnu vrijednost i ne mogu se generalizovati na širu populaciju, već služe kao osnova za razumijevanje fenomena u ispitivanim školama.

U kvalitativnoj fazi istraživanja uključeni su učesnici koji posjeduju najrelevantnije iskustvo i uvid u fenomen emocionalne podrške. Uzorci se sastoje od osam nastavnika, koji su dobrovoljno pristali na učešće u polustrukturiranim intervjuima, i 15 učenika, koji su dobrovoljno učestvovali u fokus-grupnim diskusijama. S obzirom na paralelni dizajn istraživanja, učesnici kvalitativne faze nisu bili preuzeti iz kvantitativnog uzorka, čime je osigurana nezavisnost uzoraka i raznovrsnost perspektiva.

### **Istraživački instrumenti**

#### *Kvantitativna faza istraživanja*

Kvantitativni podaci prikupljeni su *Skalom za procjenu odnosa nastavnika i učenika*, konstruisanom u okviru master rada autorke. Instrument je razvijen polazeći od relevantnih teorijskih i empirijskih modela odnosa nastavnika i učenika, uključujući model koji su predložili Azad i saradnici (2024). Fenomen odnosa konceptualizovan je kroz više dimenzija (emocionalna podrška, konflikt, autonomija i nezavisnost, samopouzdanje i kompetencije, informativna podrška i instrumentalna podrška). Na osnovu toga su razvijene dvije paralelne verzije skale Likertovog tipa (za nastavnike i učenike), sa rasponom odgovora od 1 („uopšte se ne slažem“) do 5 („potpuno se slažem“). Strukturalna koherentnost i pouzdanost cjelokupnog instrumenta ispitana je u okviru master teze.

Za potrebe ovog rada izdvojena je subskala emocionalne podrške, koja je inicijalno uključivala pet ajtema odnoseći se na bliskost, povjerenje, razumijevanje, otvorenu komunikaciju i osjećaj sigurnosti u odnosu nastavnika i učenika. Iako je teorijski okvir preuzet iz međunarodnog istraživanja (Azad i sar., 2024), ajtemi nisu direktno prevedeni, već su razvijeni na osnovu teorijskih odrednica konstrukta, uz jezičko i sadržajno prilagođavanje domaćem obrazovnom kontekstu. Na taj način obezbijedena je kulturološka i jezička prikladnost mjere.

Strukturalna koherentnost subscale emocionalne podrške ispitana je eksploratornom faktorskom analizom, odvojeno za nastavnički i učenički uzorak. Kod nastavničke verzije, jedna stavka je isključena zbog niske faktorske zasićenosti i slabije korelacije sa ukupnim skorom, nakon čega je analiza sprovedena na četiri stavke. KMO vtijednost (.690) ukazuje na graničnu, ali prihvatljivu adekvatnost uzorka, dok je Bartlettov test sferičnosti bio statistički značajan ( $\chi^2(6) = 49.06$ ;  $p < .001$ ). Ekstrahovani jednofaktorski model objašnjava 52,54% ukupne varijanse. Interna konzistentnost iznosila je  $\alpha = .671$ , što predstavlja umjerenu pouzdanost, očekivanu s obzirom na mali broj stavki sačinjavaju (Pallant, 2010; Horvat i Pavlinić, 1998). Iako je vrijednost nešto ispod konvencionalnog praga (.70), mjera se može smatrati preliminarno adekvatnom, uz preporuku njenog daljeg unapređenja i validacije.

Kod učeničke verzije takođe je jedna stavka isključena zbog niske faktorske zasićenosti i slabije korelacije sa ukupnim skorom, nakon čega je analiza sprovedena na četiri stavke. KMO vrijednost (.795) ukazuje na dobru adekvatnost uzorka, a Bartlettov test bio je statistički značajan ( $\chi^2(6) = 299.741$ ;  $p < .001$ ). Jednofaktorska struktura objašnjava 67,48% ukupne varijanse, interna konzistentnost subscale iznosi  $\alpha = .836$ , što ukazuje na veoma dobru pouzdanost.

Subskala emocionalne podrške ujednačena je između uzoraka prema broju i sadržaju ajtema. Ukupno četiri ajtema operacionalizuju konstrukt emocionalne podrške, kako u uzorku nastavnika, tako i u uzorku učenika, uz sadržinsku prilagođenost formulacija (npr. „Vjerujem svojim učenicima“ / „Vjerujem svojim nastavnicima“).

#### *Kvalitativna faza istraživanja*

Podaci kvalitativne faze prikupljeni su polustrukturisanim intervjuima sa nastavnicima i fokus-grupama sa učenicima, realizovanim u školskim prostorijama. Intervjui su trajali 40–60 minuta, fokus-grupe približno 60 minuta, a razgovore je vodila autorka istraživanja u prostorijama škole. Uz saglasnost učesnika, svi razgovori su audio-snimani. Transkripti su izrađeni u cjelini i provjereni preslušavanjem radi tačnosti i dodatne usklađenosti. Protokol za razgovore obuhvatao je pitanja o iskustvima i značenju emocionalne podrške u odnosu nastavnika i učenika. Kvalitativna faza bila je usmjerena na istraživačka pitanja: kako učesnici definišu emocionalnu podršku, na koje načine se ona manifestuje u praksi i kako se doživljava u međusobnom odnosu.

## Obrada podataka

### *Kvantitativna faza istraživanja*

Analiza kvantitativnih podataka obuhvatila je deskriptivne statističke pokazatelje za opis percepcija emocionalne podrške, komparaciju ukupnih skorova subskale putem t-testa za nezavisne uzorke i ispitivanje strukturalne koherentnosti instrumenta eksploratornom faktorskom analizom. Rezultati EFA detaljno su prikazani u dijelu o instrumentu.

### *Kvalitativna faza istraživanja*

Tematska analiza transkripata intervjuja i fokus-grupa sprovedena je prema modelu Braun & Clarke (2006), obuhvatajući familijarizaciju podacima, generisanje kodova, identifikaciju i reviziju tema te izradu eksplanatornog okvira. Vjerodostojnost nalaza osigurana je višestrukom provjerom transkripata i dokumentovanjem analitičkog procesa.

## Rezultati istraživanja i diskusija

Prikaz rezultata organizovan je prema postavljenim zadacima istraživanja.

### Rezultati kvantitativne faze istraživanja

Prikazom deskriptivnih statističkih pokazatelja predstavljena je opšta slika percepcija emocionalne podrške između nastavnika i učenika. Ovi pokazatelji omogućavaju uvid u centralne tendencije, varijabilnost i oblik distribucije odgovora u oba uzorka, čime se procjenjuje stabilnost i konzistentnost percepcija, kao i prikladnost podataka za dalju statističku analizu (Tabela 1).

Tabela 1

*Deskriptivni statistički pokazatelji varijable emocionalna podrška*

Uzorak	N	M	SD	Min	Max	Skjunis	Kurtozis
Nastavnici	72	3.74	.563	2	5	-.341	.304
Učenici	195	3.15	.937	1	5	-.062	-.839

Nastavnici su emocionalnu podršku procijenili prosječno  $M = 3.74$ , dok je prosjek učenika  $M = 3.15$ . Varijabilnost procjena veća je kod učenika ( $SD = .937$ ) nego kod nastavnika ( $SD = .563$ ), što ukazuje na individualne razlike u doživljaju podrške. Raspon skale u oba uzorka (nastavnici 2–5; učenici 1–5) ukazuje na postojanje i vrlo niskih i vrlo visokih procjena emocionalne podrške.

Pri tumačenju oblika raspodjele rezultata polazi se od metodoloških smjernica prema kojima skjunis ukazuje na smjer odstupanja od aritmetičke sredine, dok kurtozis informiše o stepenu

spljoštenosti distribucije (Lovrić, Komić i Stević, 2006). Negativne vrijednosti skjunisa (-.341 kod nastavnika; -.062 kod učenika) ukazuju na blagu asimetriju distribucije prema višim procjenama, što sugerira dominaciju pozitivnijih evaluacija podrške. Vrijednosti kurtozisa (.304 kod nastavnika i -.839 kod učenika) pokazuju da je raspodjela kod nastavnika blago leptokurtična (koncentrisanija oko srednjih vrijednosti), dok je kod učenika platikurtična, odnosno raznovrsnija. Takvi obrasci raspodjele upućuju na heterogenost učeničkih iskustava i percepcija emocionalne podrške.

Deskriptivni pokazatelji ne omogućavaju zaključivanje o statističkoj značajnosti razlika između grupa, ali predstavljaju osnovu za inferencijalnu analizu. Stoga je primijenjen t-test za nezavisne uzorke radi ispitivanja razlika u percepciji emocionalne podrške (Tabela 2).

Tabela 2

*Test nezavisnih uzoraka za varijablu emocionalna podrška*

	N	M	SD	t	df	p	95% CI
Nastavnici	72	3.74	.56	6.15	207.05	< .001	.40 – .77
Učenici	195	3.15	.94				

Zbog utvrđene nejednakosti varijansi između grupa (Levene's test), pri ispitivanju razlika primijenjeni su parametri prilagođeni tom uslovu. Rezultati ukazuju na statistički značajnu razliku u procjenama emocionalne podrške između nastavnika i učenika,  $t(207.05) = 6.15$ ;  $p < .001$ , pri čemu nastavnici daju više procjene za .40 do .77 skalnih jedinica u odnosu na učenike uz 95% sigurnosti. Veličina efekta procijenjena je eta kvadratom ( $\eta^2 = .12$ ), što prema konvencionalnim kriterijima ukazuje na veliki efekat (Cohen, 1988). Time razlika nije samo statistički značajna, već ima i praktičnu relevantnost, sugerirajući da se percepcije podrške značajno razlikuju u zavisnosti od uloge u učioničkom kontekstu.

Dobijeni rezultati potvrđuju da postoji jasna tendencija nastavnika da procjenjuju emocionalnu podršku više od učenika, što je u skladu s ranijim međunarodnim nalazima (Fauth et al., 2019; Kunter et al., 2013; Hamre et al., 2013). Deskriptivna statistika u kombinaciji sa t-testom i vrijednosti eta kvadrata, omogućava pouzdan uvid u raspodjelu i značajne razlike percepcije emocionalne podrške, čime se stvara osnova za dalju interpretaciju, diskusiju i dublje razumijevanje fenomena emocionalne podrške u vaspitno-obrazovnom kontekstu (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron & Osher, 2020).

## Rezultati kvalitativne faze istraživanja

Analizom narativa dobijenih putem intervjua s nastavnicima i fokus grupa s učenicima ispunjen je drugi istraživački zadatak. Na osnovu nastavničkih iskaza identifikovane su tri ključne tematske cjeline: emocionalna podrška u učioničkom kontekstu, proces građenja emocionalne povezanosti s učenicima i lični i profesionalni angažman nastavnika u kreiranju emocionalno podržavajuće klime. Unutar ovih cjelina izdvojene su relevantne kategorije i kodovi koji oslikavaju složenost nastavničkih praksi i refleksija (Tabela 3).

Tabela 3

*Tematska analiza narativa nastavnika o međusobnoj emocionalnoj podršci s učenicima*

Teme	Kategorije	Kodovi	Iskazi
Emocionalna podrška u učioničkom kontekstu	Svakodnevna interakcija s učenicima	Značenja kontekstnih situacija	“Dijete koje je naučilo, zna perfektno, dobije pet... a i dijete kojem ja nešto pripomognem. Teško je izbalansirati.”
		Vrijednosni sistem nastavnika	“... nastavnik mora prosto imati mjeru, imati pravila, imati svoj integritet...”
	Strukturalne prepreke emocionalnoj podršci	Sastav odjeljenja/razvojni nivo učenika	“Zависи od sastava odjeljenja, imam odjeljenja koja su živahnija...”
		Zahtjevi nastavnog plana i programa	“...trudimo se maksimalno, ali nemoguće je sve ispoštovati.”
Proces građenja emocionalne povezanosti s učenicima	Spirala razvoja učenika	Kontinuirano upoznavanje učenika	“Ovu djecu što poznajem duže, mislim da ih poznajem možda bolje nego djecu kojima sam razrednik.”
		Individualni pristup učenicima	“Ne možete dvoje djece isto ocjenjivati... dijete radi, trudi se... ali jednostavno ne može samo...”
		Poteškoće u održavanju granica	“Uvijek izađem u susret, ali nekad izlazim sedmicu, dvije, tri... pa to ode na mjesec i po...”
		Poželjne karakteristike učenika	“kućni odgoj”; “međusobno poštovanje”, “iskrenost”

Lični i profesionalni angažman nastavnika u kreiranju emocionalno podržavajuće klime	Podsticanje angažmana učenika	Unutrašnja motivacija učenika	“Bitan im je pristup, moralisanje za rad. Konstantno da ih zadirkujemo pitanjima...”
		Spoljašnja motivacija učenika	“Ocjenom, dok kod male djece trudim se da budu pohvale, da ih pomilujem....”
	Osjećaj sigurnosti nastavnika	Razumijevanje	“Mislim da se roditelji puno oslanjaju na naš rad... ne možemo se posvetiti svakom djetetu...”
		Povjerenje i podrška sistema	“Sistem nas ne podržava... ta neka bespomoćnost mi je najgora stvar....”

Sa stanovišta nastavnika, emocionalna podrška u učioničkom kontekstu oblikuje se kroz balansiranje svakodnevnih interakcija, ličnih profesionalnih vrijednosti i strukturnih ograničenja. Učionica se pritom doživljava kao živi, dinamičan prostor u kojem se individualne potrebe učenika kontinuirano usklađuju sa zahtjevima grupe (Tisnés, 2023). Profesionalni integritet i jasno definisana pravila izdvajaju se kao ključni regulatori nastavničkog ponašanja, dok heterogenost odjeljenja i preopterećenost nastavnim planom predstavljaju prepreke dosljednom pružanju emocionalne podrške (Radojević i Janković, 2023; Zrilić, 2010).

Proces građenja emocionalne povezanosti zasniva se na kontinuitetu interakcija i individualizovanom pristupu, pri čemu nastavnici učenike procjenjuju u odnosu na njihove mogućnosti, napredak i uloženi trud. Poteškoće u održavanju granica ukazuju na osjetljivost emocionalne dostupnosti nastavnika, dok poželjne karakteristike učenika, poput međusobnog poštovanja i iskrenosti, olakšavaju uspostavljanje stabilnog odnosa (Ćosić, Čaušević i Mihić, 2021). Ovi nalazi potvrđuju da emocionalna podrška proizlazi iz kombinacije psihološko-pedagoških kompetencija i profesionalne dosljednosti nastavnika (Agyekum, 2019; Fredriksen & Rhodes, 2004).

Treća tematska cjelina ukazuje na značaj ličnog i profesionalnog angažmana nastavnika u stvaranju emocionalno podržavajuće klime. Podsticanje angažmana učenika ostvaruje se kroz kombinovanje unutrašnje i spoljašnje motivacije (Marković, 2018), dok osjećaj sigurnosti nastavnika zavisi od razumijevanja i podrške okruženja. Nedostatak institucionalne podrške dovodi do osjećaja bespomoćnosti i slabi mogućnost dosljednog pružanja emocionalne podrške (Hebib, 2011). Ovi nalazi potvrđuju da emocionalna podrška nije isključivo interakcijski proces, već i rezultat šireg institucionalnog okvira u kojem nastavnici djeluju (Hagenauer & Volet, 2014).

Tematska analiza učeničkih narativa identifikovala je tri ključne teme: 1) emocionalnu podršku kroz svakodnevne interakcije s nastavnicima, 2) strukturalne i situacione faktore koji oblikuju doživljaj emocionalne podrške i 3) uticaj emocionalne podrške na angažman i samopouzdanje učenika (Tabela 4). Primjeri iz narativa pokazuju da učenici jasno razlikuju afektivnu podršku od ponašanja koje doživljavaju kao nepravedno ili grubo, pri čemu takve procjene direktno utiču na njihov angažman i osjećaj sigurnosti u učioničkom kontekstu (Nugent, 2009; Posavec i Vlah, 2019; Wanders, Dijkstra, Maslowski, & van der Veen, 2020).

Tabela 4

*Tematska analiza narativa učenika o međusobnoj emocionalnoj podršci s nastavnicima*

<b>Teme</b>	<b>Kategorije</b>	<b>Kodovi</b>	<b>Iskazi</b>
Emocionalna podrška kroz svakodnevne interakcije s nastavnicima	Sigurnost u odnosu s nastavnikom	Briga i razumijevanje	“Nastavnica je primijetila da mi nije dobro i pitala da li treba da idem kući.”
		Intervencija	“Kad nastavnik vidi da mi je teško, smiri me i to mi puno znači.”
	Prepoznavanje emocionalnih stanja učenika	Fiziološke potrebe	“Drug nije stigao jesti na odmoru, pa mu je nastavnica naknadno dopustila da pojede kiflu.”
		Potreba za sigurnošću	”Vidi se da ona baš ne voli učenike,... često nas vrijeđa i ne brine o nama...”
Strukturalni faktori koji oblikuju emocionalnu podršku	Neusklađenost vremena i nastavničkih zahtjeva	Potreba za pripadnošću	”Ponekad se bojim pitati za pomoć, ne znam zašto me bude sramota.”
		Preopterećenost učenika zahtjevima	“Ne možemo držati fokus od prvog do sedmog čas, a još učiti i kod kuće...”
	Ograničenja u realizaciji nastavnog procesa	Učenička potreba za razumijevanjem različitosti	“Nisu svi isti, ne može neko ko ima dva i neko ko ima pet isto učiti.”
		Apstraktnost nastavnog sadržaja u odnosu na iskustvo	”Mi učimo toliko puno stvari koje su nepotrebne... ne možemo sve stići.”

		učenika	
Uticaj emocionalne podrške na angažman i samopouzdanje učenika		Neusklađenost očekivanja	“Nastavnici znaju ko je pogriješio, ali opet traže da mi kažemo.”
	Ponašanje nastavnika kao emocionalni pokretač	Reakcija na greške	“Nastavnici se naljute kad pogriješimo... osjećam pritisak.”
		Raspoloženje nastavnika	”Mnogo nastavnika je frustrirano, i prebacuju to na nas.”
	Motivacija učenika kroz emocionalni ton nastavnika	Toplo-podržavajući nastavnik	“Nastavnik održava red tako što ubaci šale i nasmije cijeli razred.”
Emocionalno podržavajuća klima		”Najviše cijenimo opuštenost, granice... da završimo gradivo, pa da se malo i opustimo na času.”	

Učenici emocionalnu podršku prepoznaju u svakodnevnim interakcijama, posebno kada nastavnik pokazuje brigu, razumijevanje i spremnost da interveniše u situacijama nelagode. Njihovi narativi ukazuju da se osjećaj sigurnosti dominantno gradi kroz male, ali značajne gestove, poput prepoznavanja umora ili uvažavanja fizioloških potreba učenika. Ova interpretacija je u skladu s teorijom vezanosti, prema kojoj osjetljivost i dostupnost odrasle osobe u školskom kontekstu doprinose razvoju emocionalne sigurnosti i povjerenja kod učenika (Bowlby, 1969; Krstić, 2016).

Druga tema ukazuje da učenici emocionalnu podršku doživljavaju i kroz strukturalne i situacione faktore koji oblikuju učionički kontekst. Učionički narativi ističu preopterećenost nastavnim zahtjevima, nejasna očekivanja i nastavne sadržaje udaljene od njihovog svakodnevnog iskustva, što otežava angažman i pojačava osjećaj nesigurnosti. Osnova takvih shvatanja pronalazi se u primarnim nivoima Maslovljeve hijerarhije potreba, prema kojoj doživljaj emocionalne podrške nastavnika može biti formiran kroz prepoznavanje i uvažavanje osnovnih potreba učenika (Maslow & Lewis, 1987).

Treća tema predstavlja snažan uticaj emocionalnog tona nastavnika na motivaciju i samopouzdanje učenika. Učenici jasno razlikuju tople i podržavajuće nastavnike od onih čije raspoloženje unosi pritisak i nesigurnost u učionički kontekst. Humor, toplina i jasno postavljene granice

prepoznaju se kao ključni faktori koji olakšavaju proces učenja i doprinose osjećaju pripadnosti (Ševkušić i Milošević, 2004). Ovi nalazi su u skladu s istraživanjima koja ističu da emocionalna klima u učionici predstavlja snažan regulator motivacije, angažmana i socioemocionalnog razvoja učenika (Hagenauer & Volet, 2014; Posavec i Vlah, 2019).

Kvalitativni intervju i fokus-grupe omogućili su dubinsko razumijevanje emocionalne podrške kroz perspektive učesnika i faktore koji je oblikuju, potvrđujući heurističku vrijednost kvalitativnog pristupa za sagledavanje individualnih iskustava i institucionalnih uslova (Darling-Hammond et al., 2020, Partalo, 2025). Istovremeno, proces prikupljanja i analize podataka bio je vremenski i analitički zahtjevan, uz metodološka ograničenja povezana sa saglasnošću učesnika i uticajem vršnjačkog pritiska u fokus-grupama (Lincoln & Guba, 1985; Vilig, 2006; Halmi, 2013).

### Rezultati paralelnog kombinovanog metodološkog pristupa

Treći istraživački zadatak realizovan je primjenom Joint display metode, odnosno kombinovane matrice rezultata (Tabela 6), koja omogućava paralelni prikaz kvantitativnih i kvalitativnih nalaza (Creswell & Plano Clark, 2018; Plano Clark & Ivankova, 2017). Ovaj sumativni analitički okvir vizualizira veze između različitih tipova podataka i olakšava identifikaciju komplementarnih i konvergentnih obrazaca (Guetterman, Fetters & Creswell, 2015; McCrudden, Marchand & Schutz, 2020; Nessle, Ghazal, Choi & Fetters, 2023).

Tabela 6

*Kombinovana matrica kvantitativnih i kvalitativnih rezultata razmatranja emocionalne podrške u odnosu između nastavnika i učenika (Joint display)*

Analitička kategorija	Kvantitativni nalazi	Kvalitativni nalazi	Kombinovana interpretacija
Procjena emocionalne podrške (učenici i nastavnici)	Nastavnici procjenjuju emocionalnu podršku značajno više ( $M = 3.74$ ; $SD = .56$ ) nego učenici ( $M = 3.15$ ; $SD = .94$ ). $t(207.05) = 6,15$ ; $p < .001$ ; 95% <i>CI</i>	Učenici emocionalnu podršku procjenjuju kroz osjetljivost nastavnika, razumijevanje, fleksibilnost i bliskost. Nastavnici naglašavaju profesionalni trud, odgovornost i balansiranje zahtjeva.	Učenici cijene trenutnu emocionalna dostupnost, dok nastavnici naglašavaju kontinuirani emocionalni napor u odgovaranju na potrebe učenika i sistemska očekivanja (komplementarnost nalaza).

Struktura i stabilnost konstrukta emocionalne podrške	Jednofaktorska stabilna struktura: učenici 67.48% varijanse, nastavnici 52.54% varijanse.	Narativi opisuju emocionalnu podršku kroz dostupnost, brigu, prihvatanje, razumijevanje, strpljenje, poštovanje i regulaciju pritiska.	Oba uzorka doživljavaju emocionalnu podršku kao koherentan i jasno prepoznatljiv konstrukt (konvergentnost nalaza).
---	---	--	---

Kombinovana matrica rezultata otkriva nekoliko ključnih uvida. Kvantitativni nalazi pokazuju da nastavnici emocionalnu podršku procjenjuju značajno višom nego učenici ( $t(207.05) = 6,15; p < .001$ ), dok kvalitativni podaci pružaju objašnjenje ovih razlika. Učenici akcentiraju na trenutnu dostupnost, senzitivnost i interpersonalnu fleksibilnost nastavnika, a nastavnici ističu profesionalni trud, odgovornost i zahtjeve školskog sistema. Ovakva divergencija može se razumjeti u okviru teorije interpersonalne percepcije, prema kojoj procjene aktera istog odnosa ne moraju biti kongruentne, već su oblikovane njihovim ulogama, očekivanjima i referentnim okvirima (Pianta & Hamre, 2009). Nastavnička samoprocjena može biti utemeljena na profesionalnim normama i idealima nastavničke uloge (Kelchtermans, 2009), dok učenici, posebno u razvojnem periodu rane adolescencije, pokazuju povećanu osjetljivost na pravednost, validaciju i interpersonalnu fleksibilnost (Eccles et al., 1993). U tom smislu, razlika ne mora nužno odražavati odsustvo emocionalne podrške, već različite standarde evaluacije i različite perspektive unutar istog odnosa.

Stoga se razlika u percepcijama može razumjeti kao refleksija dinamične napetosti između profesionalne namjere nastavnika i subjektivnog doživljaja učenika, što potvrđuje komplementarnost kvantitativnih i kvalitativnih nalaza. Ovi rezultati podržavaju ranija istraživanja ukazujući na razlike u percepciji socio-emocionalnih interakcija između nastavnika i učenika (Hargreaves, 2000), ali istovremeno sugeriraju da te razlike nisu kontradiktorne, već komplementarne. Njihovo razumijevanje zahtijeva uvažavanje perspektive i uloge učesnika, kao i odgovornosti koja iz tih uloga proizlazi (Radović i sar., 2018).

Kombinacija kvantitativnih i kvalitativnih nalaza potvrđuje i koherentnost konstrukta emocionalne podrške. Jednofaktorska struktura objašnjava 67,48% zajedničke varijanse kod učenika i 52,54% kod nastavnika, dok narativi oba uzorka dosljedno ističu elemente poput dostupnosti, brige, prihvatanja, razumijevanja, strpljenja, poštovanja i regulacije pritiska. Ova konvergentnost nalaza ukazuje da nastavnici i učenici emocionalnu podršku prepoznaju na osnovu istih ključnih pokazatelja (Azad et al., 2024).

Primjena paralelnog kombinovanog pristupa omogućila je višeperspektivno razumijevanje emocionalne podrške, čija složena priroda zahtijeva integraciju kvantitativnih i kvalitativnih nalaza

(Teddlie & Tashakkori, 2010). Joint display analiza olakšala je uočavanje odnosa među podacima i izvođenje kombinovanih zaključaka, dok je konvergencija rezultata osnažila interpretaciju i prevazišla ograničenja monometodskih pristupa (Creswell & Plano Clark, 2018; Darke, Shanks & Broadbent, 1998). Iako je dvostruki nivo kombinovanja metodološki zahtjevan i traži analitičku disciplinu, kombinacija podataka pokazala se vrijednom jer produbljuje razumijevanje perspektiva nastavnika i učenika i nudi praktične implikacije za unapređenje njihovog odnosa.

### **Zaključak**

Istraživanje je pokazalo da nastavnici i učenici doživljavaju emocionalnu podršku na različite, ali komplementarne načine: nastavnici naglašavaju kontinuirani profesionalni trud i odgovornost, dok učenici cijene trenutnu dostupnost, razumijevanje i fleksibilnost nastavnika. Nalazi imaju praktične implikacije za stručni razvoj nastavnika, kroz programe usmjerene na interpersonalnu senzitivnost, refleksivnu praksu i individualizovanu emocionalnu podršku, uz osvještavanje perceptivnih razlika u očekivanjima. Primjena instrumenata samoprocjene može dodatno unaprijediti profesionalni razvoj i odjeljensku klimu. Metodološki okvir potvrđuje vrijednost kombinovanog pristupa, dok buduća istraživanja treba da obuhvate veće uzorke, longitudinalni dizajn i dodatne izvore podataka (npr. opažanje prakse) radi produbljiivanja razumijevanja emocionalne podrške. Ograničenja studije ukazuju na potrebu za metodološkim proširenjem i kombinacijom pristupa u budućim istraživanjima.

### **COMBINED METHODOLOGICAL APPROACH IN RESEARCH ON EMOTIONAL SUPPORT: INTEGRATION OF TEACHER AND STUDENT PERSPECTIVES**

#### *Abstract*

*The aim of this study was to examine and analyze emotional support as a relational construct within the teacher–student interactions by integrating both teacher and student perspectives. The research was conducted in three primary schools in Banja Luka. The quantitative phase included 72 teachers and 195 students, while the qualitative phase involved eight teachers in semi-structured interviews and 15 students in focus groups. Descriptive statistics from the quantitative phase indicated that teachers rated emotional support higher ( $M = 3.74$ ,  $SD = .56$ ) than students ( $M = 3.15$ ,  $SD = .94$ ), with the difference being statistically significant ( $t(207.05) = 6.15$ ;  $p < .001$ ) and exhibiting a large effect size ( $\eta^2 \approx .12$ ). The qualitative phase employed thematic analysis of interview and focus group transcripts, thus identifying three key dimensions of emotional support. Teachers emphasized the complexity of classroom interactions, the ongoing process of relational development, and professional commitment, whereas students highlighted feelings of security, recognition of their needs, and the impact*

*of emotional support on motivation and self-confidence. The integration of quantitative and qualitative findings provided a comprehensive understanding of the phenomenon and supported the coherence of the emotional support construct, offering implications for enhancing pedagogical practice and developing professional training programs in socio-emotional support. The study underscores the value of a mixed-methods approach in researching complex educational phenomena and contributes to theoretical and practical advancements in teacher–student relational dynamics.*

*Keywords: emotional support, teacher–student relationship, mixed-methods approach, quantitative and qualitative analysis*

## Literatura

- Agyekum, S. (2019). Teacher-Student Relationships: The Impact on High School Students. *Journal of Education and Practice*, 10(14), 121-122. <https://doi.org/10.7176/jep%2F10-14-15>
- Alrabai, F. & Algazzaz, W. (2024). The influence of teacher emotional support on language learners' basic psychological needs, emotions, and emotional engagement: Treatment-based evidence. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 14(3), 453-482. <https://doi.org/10.14746/ssllt.39329>
- Azad, S., Tafiti, M. A. & Mohsenpour, M. (2024). Identifying the Dimensions of the Teacher-Student Relationship Construct. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(4), 176-185. <http://dx.doi.org/10.61838/kman.ijes.7.4.18>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Volume I. Attachment*. Basic Books. [https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2020/08/ATTACHMENT\\_AND\\_LOSS\\_VOLUME\\_I\\_ATTACHMENT.pdf](https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2020/08/ATTACHMENT_AND_LOSS_VOLUME_I_ATTACHMENT.pdf)
- Branković, D. (2024). Izazovi perspektive metodologije pedagogije. *Naša škola*, 2(30), 37-51. <https://doi.org/10.7251/NSK2402037B>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Camp, M. D. (2012). *The Power of Teacher-Student Relationships in Determining Student Success*. ProQuest.
- Chen, S., & Huang, P. (2024). The Impact of Teacher Emotional Support on Students' Academic Achievement: An Empirical Study from an Educational Psychology Perspective. *Education Insights*, 1(1), 17-21. <https://doi.org/10.70088/gypzp110>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches -3rd ed.* SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research - 3rd ed.* SAGE. <https://bayanbox.ir/view/236051966444369258/9781483344379-Designing-and-Conducting-Mixed-Methods-Research-3e.pdf>
- Darke, P., Shanks, G. & Broadbent, M. (1998). Successfully Completing Case Study Research: Combining Rigour, Relevance and Pragmatism. *Information Systems Journal*, 8(4), 273–289. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2575.1998.00040.x>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied developmental science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Nesklada slap.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). The Impact of Stage- Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. <https://faculty.washington.edu/sunolen/Eccles%20et%20al%201993.pdf>
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The Effects of Teacher Competence on Student Outcomes in Elementary Science Education: The Mediating Role of Teaching Quality. *Teaching and teacher education* 86. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, (103), 45-54. <http://dx.doi.org/10.1002/yd.90>
- Guetterman, T. C., Fetters, M. D., & Creswell, J. W. (2015). Integrating Quantitative and Qualitative Results in Health Science Mixed Methods Research Through Joint Displays. *The Annals of Family Medicine*, 13(6), 554-561. <http://dx.doi.org/10.1370/afm.1865>
- Guo, W., Wang, J., Li, N., & Wang, L. (2025). The impact of teacher emotional support on learning engagement among college students mediated by academic self-efficacy and academic resilience. *Scientific Reports*, 15. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-88187-x>
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagoška istraživanja*, 10(2), 203-218. <https://hrcak.srce.hr/file/191497>

- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 13(4), 461-487. [https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=psy\\_fac](https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=psy_fac)
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=97eaf1b68983f9e91d0fe255d01bd7627007e7e9>
- He, L., Feng, L., & Ding, J. (2024). The Relationship between Perceived Teacher Emotional Support, Online Academic Burnout, Academic Self-Efficacy, and Online English Academic Engagement of Chinese EFL Learners. *Sustainability*, 16(13). <https://doi.org/10.3390/su16135542>
- Hebib, E. (2011). Saradnički odnosi u školi. *Pedagogija*, 66(1), 7-17. <https://reff.f.bg.ac.rs/handle/123456789/1174>
- Horvat, J. i Pavlinić, S. (1998). Pouzdanost upitnika za istraživanje potreba korisnika Gradske i sveučilišne knjižnice Osijek. *Ekonomski vijesnik*, 1-2(11), 49-61. <https://hrcak.srce.hr/206397>
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M. & Loyd, L. K. (2008). Teacher-Student Support, Effortful Engagement, and Achievement: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of educational psychology*, 100(1), 1-14. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2705122/pdf/nihms83519.pdf>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. [https://www.researchgate.net/publication/225083749\\_Mixed\\_Methods\\_Research\\_A\\_Research\\_Paradigm\\_Whose\\_Time\\_Has\\_Come#:~:text=10.3102/0013189X033007014](https://www.researchgate.net/publication/225083749_Mixed_Methods_Research_A_Research_Paradigm_Whose_Time_Has_Come#:~:text=10.3102/0013189X033007014)
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Krstić, K. Lj. (2016). Socioemocionalni aspekti nastave i učenja. *Nastava i vaspitanje*, 65(3), 471-490. <https://doi.org/10.5937/nasvas1603471K>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032583>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

- Lobo, J. (2023). Teacher Emotional Support and School Engagement: The case of Physical Education Teachers and Students in a Prominent Local College. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 98(1), 57-66. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2023-0005>
- Lovrić, M., Komić, J., & Stević, S. (2006). *Statistička analiza - Metodi i primjena*. Ekonomski fakultet Banja Luka.
- Marković, M. (2018). Uloga nastavnika u stvaranju pozitivne klime u odeljenju. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), 45-56. <https://doi.org/10.46630/gped.2.2018.04>
- Markulin, D. (2020). Umijeće nastavnika u poticanju uspješne nastavne klime. *Foo2rama*, 4(4), 45-60. <https://hrcak.srce.hr/file/365920>
- Maslow, A., & Lewis, K. J. (1987). Maslow's hierarchy of needs. *Salenger Incorporated*, 14(17), 987-990. <https://researchhistory.org/2012/06/16/maslows-hierarchy-of-needs/?print=1>
- Matović, N. (2015). Kombinovano istraživanje u pedagogiji: karakteristike, prednosti i teškoće u primjeni. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 47(1), 7-22. <http://dx.doi.org/10.2298/ZIPI1501007M>
- McCrudden, M. T., Marchand, G., & Schutz, P. A. (2020). Joint displays for mixed methods research in psychology. *Methods in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2021.100067>
- Nessle, C. N., Ghazal, L. V., Choi, S. W., & Fetters, M. D. (2023). Joint Display of Integrated Data Collection for Mixed Methods Research: An Illustration From a Pediatric Oncology Quality Improvement Study. *Annals of Family Medicine*, 21(4), 347-357. <https://doi.org/10.1370/afm.2985>
- Ninković, S., i Knežević Florić, O. (2022). Podrška nastavnika i povezanost učenika sa školom: hijerarhijsko modelovanje. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 54(1), 41-59. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652994>
- Nugent, T. (2009). *The Impact Of Teacher-student Interaction On Student Motivation And Achievement (The Doctoral Dissertation)*. University of Central Florida. <https://stars.library.ucf.edu/etd/3860>
- Pallant, J. (2009). *SPSS priručnik za preživljavanje: Postupni vodič kroz analizu podataka pomoću SPSS-a za Windows (verzija 15)* (3. izd., prev. M. Šućur). Mikro knjiga.
- Partalo, D. (2025). *Teorijske osnove i primjena studije slučaja u istraživanju nastave*. Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38 (2), 109-119.
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2017). *Mixed methods research: A guide to the field*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483398341>

- Posavec, L., i Vlah, N. (2019). Odnos učitelj - učenik. *Napredak*, 160(1-2), 51-64. <https://hrcak.srce.hr/224380>
- Radojević, B., i Janković, J. (2023). Uloga nastavnika u kreiranju socio-emocionalne klime u odjeljenju. *Vaspitanje i obrazovanje*, 48(2), 97-109.
- Radović, V. Ž., Ovesni, K. Č., i Mihajlović, D. Z. (2018). Determinante nerazumevanja između učenika i nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 23-38. <https://doi.org/10.5937/nasvas1801023R>
- Ristić, Ž. (2016). *Objedinjavanje kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja*. ECPD.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Yee Mikami, A., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, (42), 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)
- Shen, S, Tang, T., Pu, L., Mao, Y., Wang, Z., & Wang, S. (2024). Teacher Emotional Support Facilitates Academic Engagement Through Positive Academic Emotions and Mastery-Approach Goals Among College Students. *Sage Journals*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241245369>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). SAGE Publications. [https://books.google.ba/books?id=v4wJF5hZhKgC&printsec=frontcover&hl=sr&source=gb\\_s\\_g\\_e\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ba/books?id=v4wJF5hZhKgC&printsec=frontcover&hl=sr&source=gb_s_g_e_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Tisnés, H. M. (2023). Main recent study topics on teacher-student interaction. *Interdisciplinaria*, 40(2), 23-40. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.2>
- Vilig, K. (2013). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Clio.
- Wang, F. (2024). The Relationship Between Students and Teachers and its Implications. *Journal of Education Humanities and Social Sciences*, (29), 390-395. <http://dx.doi.org/10.54097/rzvvpb402>
- Wanders, F. H. K., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., & van der Veen, I. (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 35(3), 266-286. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568529>
- Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 231-242. <https://hrcak.srce.hr/118096>
- Zukorlić, M. S., i Popović, D. R. (2023). Pedagoške implikacije nastave kao interaktivnog procesa između učenika i nastavnika. *Baština*, 61, 475-487. <https://doi.org/10.5937/bastina33-47705>

- Ćosić, S., Čaušević, R., i Mihić, J. (2021). Utjecaj emocija na komunikacioni proces i interakciju između učenika i nastavnika u školi. *Educa*, 14(14), 125-130. [https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A5%3A14518837/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A154350878&crl=f&link\\_origin=www.google.com](https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A5%3A14518837/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A154350878&crl=f&link_origin=www.google.com)
- Ševkušić, S. i Milošević, N. (2004). Da li uspješan nastavnik vaspitava kao dobar roditelj. Zbornik *Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 188-203. <https://doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2004/0579-64310436188S.pdf>

**OBRAZOVNA TEHNOLOGIJA**

**Nemanja Tasić<sup>1</sup>**

Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin, Srbija

ORCID: 0000-0001-5340-5800

**Dragana Glušac**

Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin, Srbija

ORCID: 0000-0003-2222-5406

**Miodrag Kovačević**

Visoka tehnička škola strukovnih studija, Zrenjanin, Srbija

ORCID: 0000-0002-1803-6816

**Snežana Jokić**

Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin, Srbija

ORCID: 0000-0002-4756-9435

Primljen: 23.12.2025.

Prihvaćen: 18.2.2026.

UDC: 371.3:004.85/.89

DOI: 10.19090/ps.2026.1.168-188

**Originalni naučni rad**

**DEVELOPMENT IN EDUCATION BY INTRODUCING HUMAN-ROBOT INTERACTION**

*Abstract*

*The main goal of this paper is to explore how robots and artificial intelligence (AI) can improve and reshape the educational environment. Specifically, it examines the interactions between humans and robots in educational settings, emphasizing the potential roles, benefits, and challenges of integrating robots into teaching and learning. As educational technology continues to advance rapidly, robots are increasingly being used as teaching assistants, peer learners, tutors, or facilitators to support student engagement, motivation, and personalized learning experiences. The paper mainly discusses the advantages and challenges of incorporating robots into educational contexts. On one hand, robots and AI systems can enhance learning outcomes by providing personalized feedback, aiding students with special educational needs, and reducing teachers' workload. On the other hand, their integration raises important concerns about ethics, data privacy, accessibility, teacher training, and the risk of overreliance on technology in classrooms. Additionally, the paper reviews existing research on the use of robots in education and highlights key findings from recent studies. Several examples of robots currently used in educational environments are discussed to illustrate practical applications. Overall,*

<sup>1</sup>ntasic89@gmail.com

*the paper underscores the importance of carefully addressing the challenges associated with AI and robotics in education to fully realize the benefits these technologies can offer.*

*Keywords: human-robot interaction, education technology, learning environments, robot-assisted learning, social robots.*

## **Introduction**

Rapid advances in educational technology over recent years have transformed how teaching and learning occur globally. With the rise of AI (artificial intelligence), the educational landscape has gained new opportunities to tailor instruction to better meet students' needs (Kamalov, Calonge, & Gurrib, 2023; Vieriu & Petrea, 2025). Information technologies, especially artificial intelligence (AI), are revolutionizing modern education. Today, learning management and training systems depend heavily on AI algorithms and educational robots to support various teaching and learning activities (Wang et al., 2024). AI mimics human cognitive processes and is defined as the capacity of machines to learn and make judgments using algorithms. In educational settings, AI is a subfield of computer science that can carry out tasks that are typically associated with human intellect, including learning, thinking, and decision-making (Garzón et al., 2025).

Students' understanding of AI and ML (machine learning) improves through hands-on robotics experience, which also fosters creativity, problem-solving, and teamwork (Karalekas, Vologiannidis, & Kalomiros, 2025). To clarify the distinction between AI and ML, machine learning is a subset of artificial intelligence. Machine learning techniques enhance the optimization of AI systems, enabling real-time responses (Okagbue et al., 2023). Classroom robots have helped students engage meaningfully with technology, enhancing their social, emotional, and cognitive abilities. Robotics in education can be considered an underlying branch of robotics that focuses on teaching students to design and construct robots. To accomplish this, students must construct robots and use software to assess their capabilities (López-Belmonte et al., 2021). The use of robotics in education can be considered from two well-distinguished approaches. On the one hand, the perspective concerns the programming of devices or software; on the other, it concerns the assembly and operation of devices or hardware (López-Belmonte et al., 2021). One of the fastest-growing fields is AI integration, in which significant advances are transforming human-robot cooperation. Robots can provide more individualized experiences by adjusting to the behaviors of the people they interact with, thanks to machine learning algorithms (Han & Conti, 2025). Through human-robot interaction, jobs can be distributed between humans and robots based on their respective skills to leverage their respective advantages. For example, in human-robot collaborative assembly activities, robots can perform arduous, strength-based sub-tasks, whereas people can perform brainwork-based sub-tasks (Wang et al., 2019).

Still, the limits of human-robot interaction in educational contexts remain poorly researched. Many aspects remain unclear, underscoring the importance of further research in this area.

This paper offers insight into how robots can be used in educational settings, focusing not only on students' but also on teachers' perspectives. It explains human-robot interactions and distinguishes their main features. The paper aims to analyze the potential usage of robots in the classroom with a focus on the benefits and challenges that may arise from this type of change in the education setting.

It is essential to review the use of robots in education to better understand their role and determine the most effective ways to incorporate them as tools for an AI-enhanced learning experience. Examples from practice will be included in the research to provide a more straightforward overview of current experiences with human-robotic interactions as a path toward AI inclusion in education. The paper thus offers clear insight into the main aspects of human-robot interaction and provides a basis for future research in this field.

A scoping review is selected as the methodological approach for this paper, as the main aim is to assess the scope and key findings on the use of human-robot interaction in education. The primary focus was on studies published in the last five years, 2020-2025, with some exceptions for sources that significantly contributed to the topic in earlier years. All studies that addressed human-robot interactions but were unrelated to education were excluded. Due to the limited number of studies that address this topic, no further narrowing down of the topic was done (to a certain age group or level of education). The literature was searched using a combination of the following keywords: “AI robots”, “schools”, “education”, “human-robot interactions”, “benefits”, “challenges”. The primary database used for searching for sources was Google Scholar.

### **Usage of robotics in educational settings**

Understanding how robots are used in education requires a clear look at how, where, and for whom robotic technologies are implemented. Instead of viewing educational robotics as a single, uniform phenomenon, current research shows significant differences across educational levels, pedagogical functions, and the roles assigned to robots in learning settings.

### ***Types and Functions of Robots in Education***

Recent advances in robotics have led to the development of interactive systems equipped with sensors, cameras, actuators, and expressive features such as head movements, gestures, singing, and animations (Fung et al., 2025; Almutoori & Jiang, 2025). These technological capabilities enhance human-robot interaction by making it more realistic and engaging. Although such innovations mainly

originate in healthcare, customer service, and industry, their application in education reflects a growing interest in utilizing robots' strengths—such as consistency, physical stamina, and data processing—alongside human cognitive and emotional skills (Wang et al., 2019).

In educational environments, robots are primarily used as interactive learning tools, social participants, or assistive teaching agents, rather than as independent instructors. Their educational value, therefore, relies not only on their technical features but also on how effectively their functions align with learning goals.

### ***Educational Levels and Age-Specific Applications***

Research on educational robotics spans various educational levels, although the applications differ greatly across age groups. In early childhood and elementary education, robots are primarily used as social or learning companions to foster curiosity, creativity, and engagement. Social robots in these environments often encourage independence, imagination, and critical thinking while supporting social-emotional and cognitive development (Ekström & Pareto, 2022). For example, learning-by-teaching scenarios—where children teach a robot to perform tasks like playing a digital math game—have been shown to increase motivation and enhance understanding through social interaction.

In contrast, studies in higher education place greater emphasis on learning outcomes, engagement metrics, and system efficiency. Cui (2022) demonstrated that robotics-integrated learning models in higher education significantly improved student engagement, participation ratios, predictive accuracy, and learning rates. These findings suggest that, at advanced educational levels, robots are primarily valued for their capacity to support data-driven learning environments, rather than for social companionship alone.

### ***Pedagogical Roles of Robots***

Across educational levels, robots serve various pedagogical roles, including tutor, teaching assistant, peer, or learning partner. Social robots, in particular, act as embodied social beings that provide feedback, express emotions, and adapt to learners' needs (Rojas Vistorte et al., 2024). This adaptability supports personalized instruction and boosts student engagement, especially when robots are designed to respond to learners' preferences and behaviors (Fung et al., 2025).

Robots also play a key role in STEM and AI literacy education, where their physical form supports hands-on learning and visualization of abstract concepts. Their inclusion in STEM-focused curricula further emphasizes their suitability for fostering computational thinking and AI-related skills (Bellas et al., 2024).

It is important to interpret these roles of robots as an addition to the teaching process and to emphasize the role of teachers that cannot be replaced. The following group of sources addresses the academic findings on the impact of these changes on teachers and how this development can affect their roles and work.

### ***Implications for Teachers and Instructional Practice***

Despite demonstrated benefits for students, the role of teachers in robot-supported classrooms remains underexplored. Much of the existing research emphasizes child–robot interaction while marginalizing or ambiguously defining teachers’ instructional roles (Hrastinski et al., 2019). However, the introduction of robots inevitably reshapes classroom dynamics and instructional responsibilities. Teachers often lack the confidence and technical expertise needed to effectively integrate robotic technologies into their teaching practices, particularly when curricular alignment is insufficiently addressed (Ekström & Pareto, 2022; Hrastinski et al., 2019). It is important to note that the role of the robots is not to replace teachers, but with strategic integration, they can lead to the best results. For example, automating routine tasks allows teachers to redirect their energy towards their core strengths, such as complex learning and building relationships with students (Mate, 2025).

This gap highlights the need for a more balanced analytical view that considers not only student outcomes but also teachers’ pedagogical agency and professional preparedness. Understanding how robots can support, rather than complicate, instructional practice remains a key challenge for the successful adoption of educational robotics.

### **Barriers and motivators for human-robot interaction in education**

Human–robot interaction in education is influenced by a complex interplay of learner characteristics, technological features, and contextual factors related to educational level and instructional design. Although the literature emphasizes the significant motivational and pedagogical potential, it also recognizes notable barriers that vary with learners ages, teachers’ roles, and curricular requirements.

### ***Individual Characteristics as Moderators of Human–Robot Interaction (HRI)***

Predicting the educational impact of HRI remains difficult because students' reactions to robots vary. Personal traits, such as temperament and anxiety, significantly influence interaction quality. Children with higher levels of generalized anxiety tend to show less emotional engagement, while those with higher surgency are more likely to interact verbally with social robots (Barry, Neumann & Neumann, 2025). These findings indicate that robot-based learning environments are not universally

motivating and require designs that consider learners' psychological profiles. As robotic technologies develop, it becomes increasingly important to explore how individual traits affect engagement and learning outcomes.

### ***Technological and Ethical Barriers Across Educational Contexts***

Technological limitations are among the most significant barriers to effective HRI, particularly in school settings. Chou et al. (2023) highlight poor audio quality, hardware failures, and software bugs as major obstacles to achieving natural and autonomous child–robot interactions. These problems are particularly disruptive in classrooms, where reliability is key to keeping instructional flow.

Beyond technical challenges, broader ethical and organizational issues complicate large-scale adoption. These include concerns regarding privacy, security, emotional attachment, accountability, and the potential reduction in human contact (Lampropoulos, 2025). While these issues span different educational levels, their implications vary: in primary and secondary education, ethical concerns are closely linked to child protection and emotional development, whereas in higher education, they focus more on autonomy, data governance, and institutional responsibility.

The fact that robots in education become more emotionally intelligent comes with certain repercussions related to ethical barriers. It is important to ensure that unbiased and accurate emotions are detected and that data is collected and protected accurately. Any type of manipulation represents another ethical risk (Mate, 2025).

### ***Educational Level–Specific Benefits and Challenges***

In higher education, robot-assisted instruction is valued primarily for its capacity to supplement traditional instruction and enhance engagement in structured learning environments. Evidence indicates that robot-assisted education can improve learning outcomes and participation by supporting lab work, programming lessons, and STEM activities (Chou et al., 2023; Phokoye et al., 2024). However, infrastructure barriers—such as power outages and limited access to robotic equipment—can impede sustained implementation, particularly in under-resourced institutions (Phokoye et al., 2024). These challenges emphasize the need to align robotic integration with institutional capacity and curriculum planning.

### ***Primary and Secondary Education***

In primary and secondary education, social robots are most often used to increase motivation, engagement, and skill development. Robots support language learning through conversations, pronunciation practice, and immersive scenarios, often lowering anxiety and encouraging students to

communicate more (Ružić & Balaban, 2024; Newton & Newton, 2019). At the same time, some students face affective barriers, such as embarrassment or anxiety, in second-language learning, which robots may help mitigate by providing a nonjudgmental interaction partner (Newton & Newton, 2019).

However, effectively using them at these levels requires adapting the curriculum and ensuring that teachers are well prepared. Without proper instructional integration, the motivational effects of robots may only be temporary or superficial.

### ***Special Education***

Robots play an especially important role in special education, where they assist with communication, emotional regulation, and social skill development, particularly for children with autism spectrum disorder (Ružić & Balaban, 2024). As collaborative partners, robots promote social interaction, teamwork, and creativity, thereby supporting both cognitive and socioemotional development. However, extended interactions have revealed limitations in robots' social responsiveness, necessitating teacher mediation and "repair" when robots do not respond appropriately (LeTendre & Gray, 2023).

### ***Pedagogical Roles and Teacher Implications***

Across educational settings, robots serve as tutors, learning companions, telepresence tools, or instructional assistants. Humanoid robots, in particular, have been used to teach basic algorithms, support programming education, and enable remote participation for hospitalized or absent students (Tuna & Tuna, 2019). While these applications demonstrate versatility, they also modify instructional responsibilities. Teachers must manage technological limitations, integrate robots into curricula, and maintain pedagogical control, highlighting the need for professional training and curriculum alignment.

### ***Synthesis of Benefits and Barriers***

Overall, the literature emphasizes numerous benefits of educational robotics, including increased motivation, improved learning outcomes, personalized instruction, and greater inclusivity. However, these benefits are not universal and rely on learners' individual characteristics, their educational level, the reliability of the technology, and teachers' instructional roles. Therefore, understanding both the motivators and barriers is crucial for developing effective robot-supported learning environments.

## **Examples of Human-Robot Interaction**

This section illustrates how various educational robots apply key principles of human–robot interaction to support specific learning objectives across different educational levels. Instead of isolated

technological solutions, these examples demonstrate that robots function as teaching tools whose effectiveness depends on learners' ages, instructional goals, and the types of interactions they enable.

In early childhood and primary education, robots are mainly designed to support fundamental cognitive skills and early engagement through simple, intuitive interactions. For example, BeeBot, a visually appealing, bug-shaped robot, is widely used with young learners to introduce basic programming, math, and sequencing concepts. Its focus on directional language, repetition, and control aligns with teaching methods that emphasize experiential and play-based learning in early education. Similarly, LEGO Mindstorms kits are often used in primary and lower secondary education to promote problem-solving, computational thinking, and introductory programming skills across fields like robotics, computer science, and language learning. These robots demonstrate how structured interaction and hands-on manipulation support learning through active exploration.

At the secondary education level, robots increasingly facilitate more advanced interaction and abstract reasoning. Platforms like VEX IQ and the broader VEX Robotics systems are used to teach algorithmic thinking, engineering principles, and programming logic. Their integration into formal curricula and competitive robotics events encourages collaborative learning, continuous engagement, and the application of theoretical knowledge to real-world problems. These examples demonstrate how human-robot interaction can support higher-order cognitive skills when aligned with inquiry-based and project-oriented teaching approaches (Urwin, 2024).

Humanoid and social robots, such as Nao, Romibo, and Tega, are most often used in settings where social interaction and communication are key learning goals. Nao, which supports programming languages such as Python, C++, and Java, has been employed in therapeutic and educational interventions, particularly for learners who face challenges in traditional instructional environments. Its human-like design fosters social engagement, making it suitable for personalized and inclusive learning situations (Pai et al., 2024). Romibo also facilitates educational interaction through movement, gestures, and speech, with remote-control features that enable teachers to adjust the robot's behavior to meet instructional needs.

Tega, developed by the Personal Robots Group at MIT, illustrates the role of social robots in language learning and engagement-based instruction. Its expressive design encourages children to participate in educational activities, especially in second-language learning settings where emotional factors like anxiety and motivation are vital (Urwin, 2024). These social robots highlight the importance of emotional and communicative aspects of human-robot interactions, particularly in early and special education contexts.

Across all examples, the role of the teacher remains central. Teachers are responsible for selecting appropriate robotic tools, setting learning objectives, and guiding interactions to ensure that

technology supports, rather than distracts from, educational goals. Collectively, these cases show that educational robots do not function as standalone solutions but rather as components of instructional systems shaped by curricular needs, student characteristics, and teacher expertise.

Table 1

*Summary of the sources*

<b>Authors</b>	<b>Robot</b>	<b>Educational level (age group)</b>	<b>Context</b>	<b>Key Findings</b>
<b>Barry, Neumann &amp; Neumann (2025)</b>	Social robots	Primary education	Engagement, emotional interaction	Learner temperament moderates human-robot interaction outcomes, higher anxiety linked to lower emotional engagement, and high surgency linked to increase verbal interaction
<b>Chou et al. (2023)</b>	Educational robots	High education	General instructions, human-robot interactions implementation	Robot-assisted education enhanced learning support, but technical issues limited natural interaction
<b>Lampropoulos (2025)</b>	AI- enabled educational robots	Cross-level	Ethical and organizational dimensions	Identified ethical challenges, including privacy, attachment, accountability, and reduced human contact, emphasized contextual dependency

<b>Ružić &amp; Balaban (2024).</b>	Social robots	Primary and secondary education	Language learning, individualized instruction	Robots supported vocabulary development, pronunciation, motivation, and individualized feedback, and increased inclusivity
<b>Phokoye et al. (2024).</b>	Robot-based learning platform	Higher-education, undergraduate students	Programming, STEM, laboratory work	Improved programming comprehension and lab attendance, infrastructural barriers
<b>Newton &amp; Newton (2019).</b>	Social robots	Primary and secondary education	Second-language learning	Robots reduced anxiety and affective barriers, supported balanced communication, and learner initiative
<b>LaTendre &amp; Gray (2023).</b>	Social robots	Lower secondary educations	Social and cognitive development	Limited robot social capacity observing during prolonged interaction, teachers are required to mediate and repair interactions

<b>Pai et al. (2024).</b>	LEGO Mindstorms, BeeBot	Primary and lower secondary education	Robotics, computer science, basic programming, and mathematics.	Significance for problem-solving skills and interdisciplinary learning, improved sequencing, and early coding skills through play-based learning
<b>Urwin (2024).</b>	VEX, Tega	Early and primary to secondary education	Basic programming and mathematics, STEM, and engineering	Improved sequencing, directional language, and early coding skills through play- based learning. Increased engagement, teamwork, and application of STEM knowledge in competitive and curricular settings
<b>Tuna &amp; Tuna (2019).</b>	Humanoid robots	Primary to secondary education, hospitalized students	Algorithms, online presence	Supported algorithm learning and enabled remote participation, maintaining instructional continuity

<b>Cui (2022).</b>	Robotics-enhanced learning systems	Higher education	Student engagement, learning outcomes	Robotics-enhanced models improved engagement, interaction, prediction accuracy, and learning rates
<b>Bellas et al. (2024).</b>	Educational robots for AI literacy	Secondary education	STEM, AI literacy	Robots effectively supported AI and computational thinking instruction through embodied learning
<b>Fung et al. (2025).</b>	Interactive social robots	Primary and secondary education	Engagement and adaptive learning	Expressive robot features increased engagement and supports adaptive individualized instruction
<b>Hrastinski et al. (2019).</b>	Educational robots	Primary education	Teacher-robot interaction	Teacher roles are often not defined sufficiently, lack of pedagogical integration limits effectiveness
<b>Ekström &amp; Pareto (2022).</b>	Social robots	Primary education	Learning by teaching, social interaction	Robots acting as tutees enhanced motivation and learning through social interaction
<b>Wang et al. (2019).</b>	Collaborative robots	Cross-domain (applied to education)	Human-robot interaction	Human comfort and task allocation are critical for effective collaboration

<b>Mate (2025).</b>	Educational robots	Primary and secondary education	Overview of the significant topics related to integration of robots	The major benefits and limitations included in the publication
---------------------	--------------------	---------------------------------	---	--

### Emerging trends

Recent research from 2025–2026 reveals significant shifts in how social robots are developed and utilized in education. A major trend is the growing integration of large language models (LLMs) and advanced generative AI into social robotics platforms. Studies are beginning to explore how robots powered by LLMs can enable more natural, smooth, and interactive conversations, which is vital for advancing human–robot interaction beyond basic pre-programmed scripts. For example, research on combining LLMs with robotic systems offers technical frameworks for creating more context-aware and personalized dialogue, illustrating how LLMs can support richer interaction styles suitable for educational environments (Rodríguez Lera et al., 2025; Garello et al., 2025).

Table 2 highlights key emerging trends in educational robotics research published between 2025 and 2026, focusing on the integration of generative AI and large language models, the expansion of longitudinal research designs, and increased inclusion of adolescent and secondary-school students. The studies summarized in the table show a shift from short-term, task-specific robot applications toward more adaptive, conversational, and context-aware social robots.

Across the reviewed literature, recent work increasingly investigates the use of LLM-enhanced robots, such as NAO and other social robotic platforms, to facilitate interactive dialogue, knowledge retrieval, and adaptive tutoring. Importantly, the table highlights a methodological shift toward longitudinal designs, particularly in higher education, to capture sustained engagement and interaction patterns over time.

Table 2

*Recent studies overview*

<b>Authors</b>	<b>Robot</b>	<b>Educational level</b>	<b>Focus</b>	<b>Empirical evidence</b>
<b>Fragakis et al. (2025).</b>	NAO and LLM	Primary education	Knowledge retrieval, engagement	Pilot study

<b>Donnermann et al. (2025),</b>	Social robot	Higher education	Longitudinal human-robot interactions	Long-term deployment
<b>Rodríguez Lera et al. (2025).</b>	LLM	Adolescents	Dialog and personalization	Conceptual study
<b>Garello et al. (2025).</b>	Social robot and LLM	Secondary education	Adaptive tutoring and contextual reasoning	System design and simulation
<b>Latif, Liu, &amp; Zhai (2026).</b>	Intelligent & robot tutoring systems	Secondary & higher education	Personalized learning and AI-driven tutoring	Systematic review

Overall, the studies included in this table show how modern research is shifting toward AI-driven personalization and wider educational relevance. However, they also reveal that much of the 2025–2026 literature remains exploratory, with limited reporting of effect sizes or comparable outcome measures. This justifies presenting these studies separately as emerging trends rather than including them in the main comparative table.

### Conclusion

This paper explored human–robot interaction in educational settings by synthesizing evidence of its potential to motivate students and its practical, ethical, and technological limits. Drawing on recent empirical studies from various educational contexts, the review shows that robots can effectively support learning by boosting student motivation and engagement, personalizing instruction, and, in some cases, enhancing learning outcomes. However, the analysis also highlights that these benefits vary and depend on learners’ age, personal traits, educational level, and the specific roles assigned to robots.

A key contribution of this paper is its integrated approach to benefits and barriers. Instead of viewing educational robotics as inherently transformative, the findings show that technical limitations, ethical issues, infrastructure challenges, and teacher preparedness all influence the success of human–robot interaction. Examples from higher education, primary and secondary schools, and special education illustrate that the educational value of robots depends on how well they align with curriculum goals and their ability to support, rather than replace, human teaching.

Notably, the reviewed research provides solid evidence on how robots are used in education today—especially for enhancing engagement, language learning, personalized teaching, and inclusive education. Conversely, claims about the broader transformative impact of robots and AI on educational systems are largely speculative and lack substantial long-term evidence. Existing studies often have limitations, including short intervention periods, small sample sizes, and a primary focus on student outcomes, with less emphasis on teachers' roles or institutional challenges.

These limitations point to several possibilities for future research. Future studies should employ longitudinal designs to assess the long-term effects of human–robot interaction on learning and development, explicitly compare outcomes across educational levels, and examine how teachers integrate robotic technology into daily teaching routines. Moreover, greater attention should be paid to ethical considerations, accessibility, and infrastructure challenges to ensure that educational robotics promotes equitable and sustainable innovation.

Based on the reviewed literature and recent advances in educational robotics, several practical recommendations can be made to support the effective and responsible integration of social robots and AI in classroom settings. First, educators should view educational robots as teaching tools rather than replacements for human teachers. Evidence from studies across various educational levels shows that robots are most effective when they supplement existing teaching methods, such as supporting individualized instruction, facilitating small-group activities, or providing extra practice opportunities, while teachers remain responsible for learning objectives, classroom management, and assessment. Second, the selection of robots and the design of instruction should be customized to learners' age and developmental stage. Research indicates that younger students benefit from simple, embodied interactions that promote engagement and basic cognitive skills, whereas adolescents and older students need more advanced, dialogue-based, and goal-oriented interactions. Therefore, educators are encouraged to match robotic features with students' social, emotional, and cognitive development, especially in secondary education, where independence and motivation are particularly crucial.

Third, educators must be prepared to address the social and emotional aspects of human-robot interaction. While social robots can reduce fear, encourage engagement, and create a nonjudgmental learning environment, extended interactions might lead to issues such as overreliance, limited peer interaction, and false expectations about robot capabilities. To ensure robots support meaningful human interaction in the classroom rather than replace it, active teacher mediation is essential.

Finally, professional development and training are essential. Many studies highlight that teachers often lack confidence and technical skills in using robotic devices. Therefore, in addition to technical procedures, ongoing training should encompass pedagogical integration, ethical considerations, and classroom management techniques to support effective human-robot collaboration.

In conclusion, human–robot interaction has great potential to improve educational practices, but its effects should be viewed as context-dependent rather than universally transformative. By clarifying both the opportunities and limitations of educational robotics, this paper helps build a more detailed understanding of how robots and AI can be responsibly and meaningfully integrated into future learning environments.

## RAZVOJ U OBRAZOVANJU UVOĐENJEM INTERAKCIJE ČOVEK-ROBOT

### *Rezime*

*Usled razvoja digitalnih alatki brojne sfere doživljavaju svoju transformaciju. Ujedno sve češće se identifikuje potreba da se nastava unapredi da bolje odgovara potrebama učenika koje takođe doživljavaju ubrzane promene. U skladu sa tim se na polju digitalizacije traga za rešenjima sa polja digitalizacije koja mogu da doprinesu da se nastava poboljša i ostvare željeni rezultati.*

*Posledično, sa utvrđivanjem značaja teme, rad se bavi upotrebom robota u nastavi kao načinom za poboljšanje procesa učenja i boljeg odgovora na potrebe učenika. Fokus je stavljen na upotrebu robota u obrazovanju. Navodi se da se generalna dostignuća robota mogu primeniti na polje obrazovanja. Posebno se ističe da roboti imaju široku primenu u obrazovanju i da se koriste na širokoj populaciji što uključuje različite demografske profile i potencijalne smetnje u razvoju koje se mogu javiti kod dece. Polazeći od razvoja veštačke inteligencije i uticaja koji to ima na samu nastavu rad daje uvid u upotrebu robota, koji se sada uz razvoj veštačke inteligencije mogu značajno više upotrebljavati u nastavi. Da bi se roboti uključili na pravi način u nastavu, potrebno je da se sagledaju prepreke i prednosti uključivanja robota u nastavu. Rad daje uvid u ova pitanja. Zasnovan na pregledu postojeće literature, rad ukazuje na najznačajnije aspekte ove teme, dajući osnovu za dalje istraživanje uloge koju uključivanje robota podržanih mogućnostima koje nudi veštačka inteligencija ima za dalji razvoj obrazovanja.*

*Ovaj rad nudi uvid u to kako se roboti mogu koristiti u obrazovnom okruženju, fokusirajući se ne samo na perspektive učenika već i na perspektive nastavnika. Objašnjava interakcije između učenika i robota i razlikuje njihove glavne karakteristike. Cilj rada je da istakne potencijalne koristi i izazove koji se mogu pojaviti prilikom uvođenja robota u nastavu. Od velike je važnosti preispitati upotrebu robota u obrazovanju kako bi se bolje razumela njihova uloga i odredio najbolji način da se uključe kao alati za iskustvo učenja poboljšano veštačkom inteligencijom. Primeri iz prakse su uključeni u istraživanje kako bi se pružio jednostavniji pregled trenutnih iskustava sa interakcijama između čoveka*

*i robota kao putem ka uključivanju veštačke inteligencije u obrazovanje. Rad stoga nudi jasan uvid u glavne aspekte interakcije između čoveka i robota i pruža osnovu za buduća istraživanja u ovoj oblasti.*

*U radu se ukazuje na povećano angažovanje i aktivno učešće učenika u nastavi onda kada su u nastavu uključeni roboti, kao i široki spektar načina njihove upotrebe. Uloga robota u nastavi povezuje se i sa razvojem praktičnih veština. Među prednostima do kojih dovodi korišćenje robota navodi se i fleksibilnije okruženje za učenje, sticanje veština 21.veka, poboljšane komunikacione sposobnosti, veći stepen jednakosti i razumevanje kompleksnih programa. Ističe se da je od značaja i podrška na polju specijalnog obrazovanja. Postojeća literatura ističe niz prednosti. Ove prednosti poboljšavaju motivaciju učenika, ishode učenja i celokupno iskustvo učenja. Ono što treba uzeti u obzir su potencijalne prepreke i individualne karakteristike učenika koje mogu značajno uticati na ishode uvođenja ovih inovativnih pristupa učenju.*

*Takođe, u literaturi se ističu i različiti načini upotrebe robota u nastavi što predstavlja jednu od značajnih prednosti uvođenja ove novine u nastavu. Kao značajnu prednost robota do sada sprovedena istraživanja navode mogućnost prilagođavanja potrebama učenika koje nertko mogu biti raznolike. Roboti preuzimaju i različite uloge što povećava broj benefita. Roboti se mogu koristiti u nastavi kao partneri za učenje ili kao nastavnici kada je to potrebno, predavači ili ispitivači. Upotreba robota, dodatno se ističe dovodi do potrebe usklađivanja nastavnog plana i programa. Izazovi se u tom pogledu javljaju usled nedostatka iskustva nastavnika.*

*Još jedno od pitanja koje je detaljno analizirano u radu su i barijere podsticaji za uključivanje robota u nastavu. Tehnološki aspekti su prepoznati kao potencijalne barijere za primenu robota u nastavi. Finansijski i logistički aspekti su takođe od značaja. Prepreke su vezane za lične karakteristike učenika, tehničke nedostatke koji sprečavaju da se roboti uključe u nastavu i izazove za nastavnike koji mogu otežati njihovu primenu. Potrebno je uskladiti postojeći plan i program sa uvođenjem napredne tehnologije poput robota i veštačke inteligencije.*

*Isitče se posebno kao prednost od posebnog značaja da roboti doprinose timskom radu, razvoju socijalnih veština, kritičkom razmišljanju i kreativnosti. Zbog toga se barijere prihvataju, ali se teži njihovom prevazilaženju umesto odbacivanju ovog koncepta.*

*Kroz sagledavanje praktične strane zaključuje se da primeri robota pokazuju da svaki nudi slično, ali jedinstveno iskustvo za svoje korisnike. Nastavnici imaju aktivnu ulogu u izboru i korišćenju robota kako bi obezbedili najbolji mogući oblik interakcije između čoveka i robota koji odgovara potrebama učenika.*

*Rad obuhvata neke zanimljive aspekte interakcije čoveka i robota u obrazovnom kontekstu. Prvi zaključak je da interakcija čoveka i robota može imati, i počinje da ima, vitalnu ulogu u obrazovnom kontekstu. Sa razvojem veštačke inteligencije, roboti će dobiti više prostora u organizaciji učionice, što*

će na kraju preoblikovati obrazovno okruženje, uz druge promene koje se dešavaju istovremeno. Prednosti se odnose na kritične aspekte procesa učenja, uključujući motivaciju, angažovanje, personalizovano učenje i ishode učenja. Analiza postojećih primera i prepreka pruža jasan uvid u to kako roboti interaguju u kontekstu učionice i u kom pravcu treba razvijati ove interakcije. Utvrđene prepreke treba posmatrati kao oblasti koje zahtevaju dalja poboljšanja i prilagođavanja kako bi se omogućila šira upotreba robota koje podržava veštačka inteligencija u obrazovanju, sa manje problema koje treba rešiti tokom tog procesa. Uprkos nekim nedostacima povezanim sa uključivanjem interakcije čoveka i robota u obrazovno okruženje, ova interakcija nudi brojne prednosti. Istraživanja pokazuju kako društveni roboti značajno utiču na različite obrazovne kontekste i kako mogu pomoći nastavnicima i učenicima. Njihova fleksibilnost im omogućava da prilagode interakcije potrebama svakog učenika, procene veštine i pruže individualizovani sadržaj, povratne informacije i podršku u nastavi.

Zaključuje se da je potrebno prevazići prepreke koje se javljaju u primeni robota u nastavi kako bi se ostvarili brojni benefiti koji su sve značajniji kako se tehnologija i mogućnosti veštačke inteligencije razvijaju. Buduća istraživanja trebalo bi da budu usmerena na praktičnu primenu i iskustva učenika.

Ključne reči: interakcija čoveka i robota, obrazovna tehnologija, okruženje za učenje, učenje uz podršku robota, socijalni roboti-

## References

- Almutoory, M. J. & Jiang, X. (2025). A Human-Robot Interaction in Education: A Systematic Review of Furhat Robots' Role in Student Learning. *Artificial Intelligence & Robotics Development Journal*, 5(1), 337–352. <https://doi.org/10.52098/airdj.20255136>
- Barry, R.-J., Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2025). Individual differences and young children's engagement with a social robot. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 4, 100139. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2025.100139>
- Bellas, F., Naya-Varela, M., Mallo, A., & Paz-Lopez, A. (2024). Education in the AI era: a long-term classroom technology based on intelligent robotics. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03953-y>
- Chou, H. S., Thong, L. T., Chew, H. S. J., & Lau, Y. (2023). Barriers and Facilitators of Robot-Assisted Education in Higher Education: A Systematic Mixed-Studies Review. *Technology, Knowledge and Learning*, 28, 477–516. <https://doi.org/10.1007/s10758-022-09637-3>
- Cui, Y., Song, X., Hu, Q., Li, Y., Sharma, P., & Khapre, S. (2022). Human-robot interaction in higher education for predicting student engagement. *Computers and Electrical Engineering*, 99, 107827. <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2022.107827>

- Donnermann, M., Schaper, P., & Lugin, B. (2025). Application of Social Robots in Higher Education: A Long-Term Study. *International Journal of Social Robotics*, 17(10), 2311–2326. <https://doi.org/10.1007/s12369-025-01286-7>
- Ekström, S. & Pareto, L. (2022). The dual role of humanoid robots in education: As didactic tools and social actors. *Education and Information Technologies*, 27, 12609–12644. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11132-2>
- Fragakis, N., Trichopoulos, G., & Caridakis, G. (2025). Empowering Education with Intelligent Systems: Exploring Large Language Models and the NAO Robot for Information Retrieval. *Electronics*, 14(6), 1210. <https://doi.org/10.3390/electronics14061210>
- Fung, K. Y., Fung, K. C., Lui, T. L. R., Sin, K. F., Lee, L. H., Qu, H., & Song, S. (2025). Exploring the impact of robot interaction on learning engagement: a comparative study of two multi-modal robots. *Smart Learning Environments*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00362-1>
- Garello, L., Belgiovine, G., Russo, G., Rea, F., & Sciutti, A. (2025). *Building Knowledge from Interactions: An LLM-Based Architecture for Adaptive Tutoring and Social Reasoning*. ArXiv.org. <https://arxiv.org/abs/2504.01588>
- Garzón, J., Patiño, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic Review of Artificial Intelligence in Education: Trends, Benefits, and Challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), 84–84. <https://doi.org/10.3390/mti9080084>
- González-Santamarta, M. Á., González-Fernández, I., Rodríguez-Lera, F. J., Manuel, G.-H. Á., & Matellán-Olivera, V. (2023). *Integration of Large Language Models within Cognitive Architectures for Autonomous Robots*. ArXiv.org. <https://arxiv.org/abs/2309.14945>
- Han, J., & Conti, D. (2025). Recent Advances in Human–Robot Interactions. *Applied Sciences*, 15(12), 6850. <https://doi.org/10.3390/app15126850>
- Hrastinski, S., Olofsson, A. D., Arkenback, C., Ekström, S., Ericsson, E., Fransson, G., Jaldemark, J., Ryberg, T., Öberg, L.-M., Fuentes, A., Gustafsson, U., Humble, N., Mozelius, P., Sundgren, M., & Utterberg, M. (2019). Critical Imaginaries and Reflections on Artificial Intelligence and Robots in Postdigital K-12 Education. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 427–445. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00046-x>
- Kamalov, F., Calonge, D. S. & Gurrib, I. (2023). New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. *Sustainability*, 15(16), 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>
- Karalekas, G., Vologiannidis, S. & Kalomiros, J. (2025). Teaching Artificial Intelligence and Machine Learning in Secondary Education: A Robotics-Based Approach. *Applied Sciences*, 15(8), 4570–4570. <https://doi.org/10.3390/app15084570>

- Lampropoulos, G. (2025). Social Robots in Education: Current Trends and Future Perspectives. *Information*, 16(1), 29–29. <https://doi.org/10.3390/info16010029>
- Latif, E., Liu, V., & Zhai, X. (2026). A systematic review of intelligent and robot tutoring systems: evolution, pedagogical design, and AI-driven classification. *Smart Learning Environments*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00427-9>
- LeTendre, G. K. & Gray, R. (2023). Social robots in a project-based learning environment: Adolescent understanding of robot–human interactions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(1), 192–204. <https://doi.org/10.1111/jcal.12872>
- López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A.-J., & Parra-González, M.-E. (2021). Robotics in Education: A Scientific Mapping of the Literature in Web of Science. *Electronics*, 10(3), 291. <https://doi.org/10.3390/electronics10030291>
- Mate, J. (2025). *Robots in the classroom: teaching the future today*. Deep Science Publishing.
- Newton, D. P. & Newton, L. D. (2019). Humanoid Robots as Teachers and a Proposed Code of Practice. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00125>
- Okagbue, E. F., Ezeachikulo, U. P., Akintunde, T. Y., Tsakuwa, M. B., Ilokanulo, S. N., Obiasoanya, K. M., Ilodibe, C. E., & Ouattara, C. A. T. (2023). A comprehensive overview of artificial intelligence and machine learning in education pedagogy: 21 Years (2000–2021) of research indexed in the Scopus database. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100655. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100655>
- Pai, R. Y., Shetty, A., Dinesh, T. K., Shetty, A. D., & Pillai, N. (2024). Effectiveness of social robots as a tutoring and learning companion: a bibliometric analysis. *Cogent Business & Management*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2299075>
- Phokoye, S. P., Epizitone, A., Nkomo, N., Mthalande, P. P. & Zondi, N. P. (2024). Exploring the Adoption of Robotics in Teaching and Learning in Higher Education Institutions. *Informatics*, 11(4), 91. <https://doi.org/10.3390/informatics11040091>
- Rojas Vistorte, A. O., Deroncele-Acosta, A., Luis, J., Barrasa, A., López-Granero, C. & Martí-González, M. (2024). Integrating artificial intelligence to assess emotions in learning environments: a systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1387089>
- Ružić, I. & Balaban, I. (2024). The use of social robots as teaching assistants in schools: implications for research and practice. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 24(78), 1–29. <https://doi.org/10.6018/red.600771>
- Tuna, A. & Tuna, G. (2019). The Use of Humanoid Robots with Multilingual Interaction Skills in Teaching a Foreign Language: Opportunities, Research Challenges, and Future Research

Directions. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(3), 95–115.  
<https://doi.org/10.26529/cepsj.679>

Urwin, M. (2024). *Classroom robots are infiltrating the education industry, but teachers are safe — for now*. Built In. <https://builtin.com/robotics/robotics-in-the-classroom>

Vieriu, A. M. & Petrea, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development. *Education Sciences*, 15(3), 343. <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>

Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, 252, 124167. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>

Wang, W., Chen, Y., Li, R. & Jia, Y. (2019). Learning and Comfort in Human–Robot Interaction: A Review. *Applied Sciences*, 9(23), 5152. <https://doi.org/10.3390/app9235152>

RECENZENTI ČASOPISA **PEDAGOŠKA STVARNOST** U OVOM BROJU:

Prof. dr Nina Brkić Jovanović	Medicinski fakultet u Novom Sadu, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija University of Novi Sad, Serbia
Prof. dr Dejan Đorđić	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 Margareta Skopljak	Filozofski fakultet, Univerzitet u Banja Luci, BH/ Faculty of Philosophy, University of Banja Luka, BH
Profesor strukovnih studija dr Svetlana Lazić	Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad, Srbija/ Preschool Teacher Training College, Novi Sad, Serbia
Predavač dr. Ana Vukobrat	Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kikinda, Srbija/ Preschool Teacher Training College, Kikinda, Serbia
Prof. dr Marija Cvijetić Vukčević	Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad, Serbia
Prof. dr Maja Brust Nemet	Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Osijek, Hrvatska, Faculty of Education Osijek, Croatia
Doc. dr Senka Slijepčević	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija, University of Novi Sad, Serbia
Doc. dr Nataša Tančić	Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija, University of Novi Sad, Serbia
Prof. dr Marija Marković	Filozofski fakultet u Nišu, Univerzitet u Nišu, University of Nis, Serbia
Doc.dr Olja Maričić	Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija/Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad, Serbia
Doc.dr Dubravka Mihajlović	Filozofski fakultet u Beogradu, Univerzitet u Beogradu, Faculty of Philosophy Belgrade, Serbia
Prof. dr Mirjana Djorđević	Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Faculty for Special Education and Rehabilitation, Belgrade, Serbia

Doc. dr Jadranka Runceva	Faculty of Educational Sciences, University Goce Delcev, Stip, Republic of Macedonia
Prof. dr Mina Mavrić	Univerzitet u Novom Pazaru, Novi Pazar, 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:

- u levom uglu navodi se ime autora podebljanim slovima, ispod toga obavezna 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 konsekutivno numerisani i u tekstu se treba

pozvati na svaku tabelu, grafikon ili sliku. Sve skraćeniice 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,  $r, \alpha$ ) nula se ne piše ispred tačke. Po pravilu, nazivi statističkih testova i oznaka treba da budu napisani kurzivom.

### Fusnote i skraćénice

Fusnote i skraćénice 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. Prezimena 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 skraćénica „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 skraćénica „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 samoefikasnosti 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