

Akaderske emocije u vannastavnim aktivnostima i školski uspjeh učenika

Tatjana Mihajlović^{1a} , Jasna Skrobonja^b, Nemanja Vukanović^a  i
Želimir Dragić^a

^a Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet, Bosna i Hercegovina

^b JU Osnovna škola „Mladen Stojanović“ Laktaši, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Cilj istraživanja je ispitati povezanost između samoprocjena učenika o prisutnosti prijatnih i neprijatnih emocija u vannastavnim aktivnostima sa opštim školskim uspjehom i školskim uspjehom iz pojedinih nastavnih predmeta, te da li postoji povezanost između procjena i samoprocjena učenika o vrijednostima vannastavnih aktivnosti sa opštim školskim uspjehom i školskim uspjehom iz pojedinih nastavnih predmeta. Primijenjen je instrument Upitnik vannastavnih aktivnosti u školi (VNAUŠ), kao i evidentne liste za bilježenje zaključnih ocjena i opšteg školskog uspjeha. Rezultati istraživanja ukazuju da su ostvarene sljedeće korelacije: pozitivna veza između opšteg školskog uspjeha i prijatnih emocija, negativna veza između opšteg školskog uspjeha i neprijatnih emocija i pozitivna veza između procjena i samoprocjena učenika o vrijednostima vannastavnih aktivnosti sa opštim školskim uspjehom i većim dijelom pozitivna veza sa školskim uspjehom iz pojedinih nastavnih predmeta. Dobijeni nalazi istraživanja ukazuju na potrebu kvalitetnijih programa vannastavnih aktivnosti u cilju podsticanja svih potencijala učenikove ličnosti, zadovoljavanja njegovih potreba i interesovanja u želji za samoaktualizacijom. U narednim istraživanjima neophodno je primijeniti različite kooperativne modele, zatim programe socijalno-emocionalnog učenja namijenjenog učenicima, te eksperimentalno provjeriti njihovu efikasnost u vaspitno-obrazovnom radu u školi.

Ključne riječi: vanastavne aktivnosti, prijatne i neprijatne emocije, akademske emocije, školski uspjeh, vrijednosti vannastavnih aktivnosti.

¹ E – mail: tatjana.mihajlovic@ff.unibl.org

Uvod

Teorijska saznanja ukazuju da organizacija rada škole obuhvata međuzavisna područja vaspitno-obrazovnih i tangencijalnih poslova i zadataka poput utvrđivanja interesovanja učenika za uključivanje u vannastavne aktivnosti (sekcije, klubove, učeničke organizacije, zajednice učenika) (Ajanović i Stevanović, 2004; Ilić, 2017; Vrclj, 2000). Uključivanje učenika u vannastavne aktivnosti podrazumijeva da učenik intenzivira ili razvija sposobnosti i lične potencijale, podstiče samostalnost koju u adekvatnoj mjeri ne može ostvariti u redovnoj nastavi (Valjan Vukić, 2016). Učenici učešćem u vannastavnim aktivnostima obogaćuju svoja socijalna iskustva u interakciji sa vršnjacima, podstiču formiranje slobodne, odgovorne, emancipovane ličnosti (Ilić, 2017; Valjan Vukić, 2016). Za uspješnu realizaciju vannastavnih aktivnosti različitih interesnih područja neophodno je uvažavati načela koja su rezultat interdisciplinarnog pristupa. Neka od njih su načelo dobrovoljnosti, slobode izbora aktivnosti, (samo)aktivnosti učenika, primjerenosti sadržaja uzrastu i mogućnostima učenika, saradnje, amaterizma (Pejić Papak i Vidulin, 2016). Navedena načela doprinose da učenik samostalno i dobrovoljno bira aktivnosti shodno svojim interesovanjima, iskaže veću angažovanost i kreativnost. Uvažavanje navedenih načela doprinosi da se školsko okruženje zasniva na međusobnom poštovanju, iskrenosti, razumijevanju i solidarnosti učenika i nastavnika, učenik ima osjećaj lične radosti i zadovoljstva radom u vannastavnim aktivnostima (Pejić Papak i Vidulin, 2016).

Teorijske osnove

Vannastavne aktivnosti podrazumijevaju specifičan oblik organizacije i izvođenja vaspitnih i obrazovnih sadržaja u heterogenim područjima ljudske djelatnosti van redovne nastave (Ajanović i Stevanović, 2004). Mnogi autori ističu interesna područja grupisanja vannastavnih aktivnosti učenika kao što su kulturno-umjetničko, tehničko i radno proizvodno, sportsko-rekreativno, naučno-predmetno, duhovno-moralno, društveno, opšte-intelektualno, opšte-kulturno (Ilić, 2017; Kholmatovich & Ramilovich, 2023).

Vannastavne aktivnosti su u direktnoj vezi sa podsticanjem razvoja učenika, čemu doprinosi strukturisan raspored aktivnosti, nadzor i vođenje, usavršavanje vještina, planski osmišljeno učešće i jasne povratne informacije (Eccles, 2017; Fredricks & Eccles, 2005). Različitim sadržajima i formama organizovanja vannastavne aktivnosti utiču na razvoj sposobnosti učenika, usvajanju novih znanja, učenici osjećaju lično zadovoljstvo, praćeno prijatnim emocijama.

Angažovanje učenika u vannastavnim aktivnostima doprinosi da oni otkriju sebe (Umeh et al., 2020), poboljšaju svoje mentalno zdravlje (Boelens et al., 2022), zadovoljniji su

svojim životom (Oberle et al., 2020), smanjeni su simptomi depresije i anksioznosti (Garakani et al., 2021). Izbor i angažovanje učenika u vannastavnim aktivnostima doprinosi podsticanju koncentracije, ulaganju dodatnog napora u radu koje učenik ne može postići u redovnoj nastavi (Eccles et al., 2003; Larson et al., 2004). Takođe, rad učenika u vannastavnim aktivnostima smanjuje mogućnost pojave nepoželjenih oblika ponašanja (Mahoney & Stattin, 2000), doprinosi kvalitetnijem organizovanju slobodnog vremena (Jurčić, 2008). Participacijom učenika u vannastavnim aktivnostima podstiče se sloboda izražavanja, razvija osjećaj zajedništva i povezanosti sa školom, kao i škole sa društvenom sredinom (Bodolica et al., 2021; Pejić Papak & Vidulin, 2016). Takođe, rad učenika u vannastavnim aktivnostima doprinosi razvijanju socijalnih vještina, povezanih sa školskim uspjehom (Eccles, et al., 2003; Darling et al., 2005; Fredericks & Eccles, 2005; Vidulin-Orbanić, 2008). Baveći se aktivnostima koje nisu nametnute stvara se podsticajna pedagoška klima za afirmaciju učenika, samopotvrđivanje, jačanje samopouzdanja, doživljaj pozitivnih emocija u učenju (Vrcelj, 2000).

Takođe, možemo kazati da se učenje danas razlikuje od onoga u tradicionalnoj školi (Mihajlović, 2015). Mehaničko izlaganje informacija zamijenjeno je sve većim društvenim, psihološkim i emocionalnim interakcijama (Xie & Derakhshan, 2021). Emocionalne interakcije učenika nisu uvijek prožete njihovim pozitivnim (ugodnim, prijatnim) iskustvima, već i negativnim (neugodnim, neprijatnim) emocijama. U literaturi je prisutna neusaglašenost kada je riječ o podjeli emocija na pozitivne i negativne (Miljković i Rijavec, 2009; Linnenbrink-Garcia et al., 2016), ugodne i neugodne (Dubovicki, 2016; Vukanović, 2018; Stanković-Janković et al., 2022), prijatne i neprijatne (Milivojević, 2000). Važno je istaći da u jezičkom određenju ne postoji suštinska razlika, te će emocija zadovoljstva, radosti i sreće označavati pozitivnu, ugodnu, prijatnu emociju, a strah, tuga i ljutnja negativnu, neugodnu i neprijatnu emociju. Ipak, nije svaka neprijatna emocija i negativna emocija. Na primjer emocija straha je neprijatna, ali može biti i pozitivna kada je riječ o strahu od neke realne opasnosti i/ili negativna poput iracionalnog straha, anksioznosti. Shodno tome, mnogi autori ukazuju na kompleksne emocije. Burić (2008) razlikuje četiri grupe emocija: pozitivne i negativne aktivirajuće i pozitivne i negativne deaktivirajuće. Robert Plučnik (Robert Plutchik, 1991) navodi šest primarnih, urođenih emocija, kao što su sreća, prihvatanje, strah, iznenađenje, tuga, gađenje, bijes i anticipacija tj. slutnja (Plutchik, 1991). Kombinujući ove primarne emocije, mogu nastati kompleksne emocije, kao što su ljubav (sreća i prihvatanje) ili optimizam (sreća i očekivanje) (Plutchik, 1991). Barbara Kovačević i Ermina Radmanović (2016) ukazuju na primarne emocije koje su urođene, jednostavne i nesvjesne, dok su sekundarne emocije uslovljene kulturom, složene, naučene i svjesne. Autori (Ekman, 1970; Ekman, Freisen & Ellswort, 1972) ističu zajedničke

karakteristike primarnih emocija – rano se javljaju tokom individualnoga razvoja, zajedničke su ljudima i višim primatima, brzo nastaju i kratko traju, imaju jedinstven prethodni podražaj, te univerzalnu i jasnu reakciju na događaje koji su van vlastite kontrole (kulturno su univerzalne i imaju specifičnu fiziološku osnovu).

Vannastavne aktivnosti

Vannastavne aktivnosti, kao specifičan oblik organizacije vaspitno-obrazovnog rada, javljaju se kao instrument ostvarenja ljudskih potreba i ciljeva. Nivo ostvarenja ljudskih potreba i ciljeva zavisi od sistema vrijednosti koji počinje da se izgrađuje od ranog djetinjstva. Vrijednosti se postavljaju kao idealne norme kojima ljudi teže da svojom djelatnošću realizuju (Pedagoški rečnik, 1987), „svojestvo onoga što je vrijedno, što je na cijeni“ (Vujanić i sar., 2011, str. 161) ili „temeljno društveno uvjerenje ili mišljenje o izuzetnoj važnosti čega“ (Birtić, 2013, n. p.). Zato je važno da učenik do sistema vrijednosti dođe na osnovu sopstvenog iskustva, a ne na osnovu verbalnog izlaganja i usmenog poučavanja, jer vrijednosti koje kod učenika pobuđuju osjećaj zadovoljstva više utiču na njihovo ponašanje (Pedagoški rečnik, 1987).

Akaderske emocije

Istraživanja ukazuju da prijatne emocije kod učenika podstiču kognitivnu aktivnost (Buckley & Saarni, 2009), djeluju na uspješno rješavanje različitih problema jer aktiviraju više kognitivne procese; dok učenici lošije misle ukoliko su prisutne neprijatne emocije (Isen, 2002), a da vrijednosti koje učenicima pričinjavaju veće zadovoljstvo više utiču na njihovo ponašanje (Pedagoški rečnik, 1987). Emocije koje su u uskoj vezi sa aktivnostima ili ishodima postignuća, tj. emocije koje učenici doživljavaju kroz učenje i poučavanje nazivamo akademskim emocijama (Burić, 2008; Vizek Vidović i sar., 2014). Takođe, emocije poput tuge, depresije, straha, ljutnje negativno utiču na kognitivno funkcionisanje (Buckley & Saarni, 2009). Stanković-Janković (2012) navodi da učenici koji su imali bolji školski uspjeh na polugodištu i na kraju godine pokazuju ugodne emocije, dok su neugodne emocije bile slabijeg intenziteta. U istraživanju (Davidović & Zečević, 2014) ističe se da učenici sa razvijenijom emocionalnom kompetentnošću ne postižu nužno bolji školski uspjeh, te da povećanje anksioznosti ne podrazumijeva istovremeno i lošiji školski uspjeh. Anksioznost u ovom slučaju ne mora da znači kao jedini i odlučujući faktor lošijeg školskog uspjeha. Linnenbrink-Garcia i saradnici (Linnenbrink-Garcia et al., 2016) došli su do saznanja da uživanje u učenju uporedo ide sa procjenama povoljnih kompetencija i visokom vrijednošću zainteresovanosti za materijal koji se uči, dok je pojava anksioznosti praćena slabom kontrolom nad ispitnom situacijom.

Metod

Predmet istraživanja

Predmet istraživanja su samoprocjene učenika o prisustvu prijatnih i neprijatnih emocija u vannastavnim aktivnostima i njihova povezanost sa školskim uspjehom, kao i procjene i samoprocjene učenika o vrijednostima vannastavnih aktivnosti i njihova povezanost sa školskim uspjehom. Dakle, predmet istraživanja je samoprocjena emocionalnih iskustava učenika u vannastavnim aktivnostima, kao i procjena vrijednosti tih aktivnosti u školi. Razmijevanje toga koje emocije se javljaju kod učenika tokom rada u vannastavnim aktivnostima, u kojoj mjeri su one povezane sa školskim uspjehom, te kako učenici procjenjuju vrijednosti vannastavnih aktivnosti može imati višestruki značaj. Time se može potpunije razumjeti organizacija vannastavnih aktivnosti, čime se daje doprinos pedagoškoj nauci i praksi. Dobijaju se pokazatelji o povezanosti emocija koje prate učešće u vannastavnim aktivnostima, a koje mogu pozitivno uticati na cjelokupnu ličnost učenika i njihovu samoaktualizaciju. Takođe, važno je sagledati u kom pravcu učenici procjenjuju vrijednosti vannastavnih aktivnosti s ciljem njihovog unapređenja.

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati povezanost između samoprocjena učenika o prisutnosti prijatnih i neprijatnih emocija u vannastavnim aktivnostima sa opštim školskim uspjehom i školskim uspjehom iz pojedinih nastavnih predmeta, te da li postoji povezanost između procjena i samoprocjena učenika o vrijednostima vannastavnih aktivnosti sa opštim školskim uspjehom i školskim uspjehom iz pojedinih nastavnih predmeta. Zadovoljstvo vannastavnim aktivnostima (prisutnost prijatnih emocija) učenika posmatrano kao akademske emocije u vannastavnim aktivnostima. Navedeni cilj operacionalizovan je kroz sljedeće istraživačke zadatke:

- utvrditi povezanost između samoprocjena učenika o prisutnosti prijatnih emocija u vannastavnim aktivnostima sa opštim školskim uspjehom i školskim uspjehom iz pojedinih nastavnih predmeta;
- utvrditi povezanost između samoprocjena učenika o prisutnosti neprijatnih emocija u vannastavnim aktivnostima sa opštim školskim uspjehom i školskim uspjehom iz pojedinih nastavnih predmeta;
- utvrditi povezanost između procjena i samoprocjena učenika o vrijednostima vannastavnih aktivnosti sa opštim školskim uspjehom i školskim uspjehom iz pojedinih nastavnih predmeta.

Instrument

Primijenjene su servej i deskriptivna metoda, a od istraživačkih instrumenata:

1. *Upitnik vannastavnih aktivnosti u školi* – posebno konstruisan za ovo istraživanje. U prvom dijelu upitnika VNAUŠ nalaze se opšti podaci o učeniku (pol, razred, opšti školski uspjeh na kraju godine i uspjeh iz nastavnih predmeta). U drugom dijelu Upitnika petostepenom skalom ispitane su samoprocjene učenika o prisutnim neprijatnim emocijama straha, tuge i ljutnje, te prijatnim emocijama zadovoljstva, radosti i sreće (šest čestica) u rasponu od 1 (nikada) do 5 (uvijek). Jedna od stavki Upitnika glasila je: Procijenite u kojoj je mjeri svaka od emocija (strah, zadovoljstvo, radost, tuga, prihvatanje i ljutnja) prisutna tokom rada u vannastavnim aktivnostima. Metodom faktorske analize identifikovana su dva faktora u skali za samoprocjenu prisustva emocija. Prvi faktor imenovan je kao *prijatne emocije*, koji je sačinjen od tri stavke: zadovoljstvo, radost, prihvatanje. Ovaj podskup ima 32.886% objašnjene varijanse i koeficijent pouzdanosti $\alpha = .51$. Drugi faktor je imenovan kao *neprijatne emocije*, takođe je sačinjen od tri stavke: strah, tuga, ljutnja sa 22.788% objašnjene varijanse i koeficijentom pouzdanosti $\alpha = .63$. Grupa naučnika (Griethuijsen et al. 2014) je u jednoj međunarodnoj studiji koja se bavila interesovanjima učenika za nauku identifikovala dva faktora sa relativno niskim koeficijentima pouzdanosti. Jedan faktor je imao pet stavki i $\alpha = .502$, a drugi faktor tri stavke sa $\alpha = .446$, što ih je usmjerilo na dalju analizu tvrdeći da bi povećanjem broja stavki došli do prihvatljivih vrijednosti Cronbach alfa koeficijenata.

Druga skala odnosila se na procjene i samoprocjene učenika o vrijednostima vannastavnih aktivnosti od 1 (nikada) do 5 (uvijek). Vrijednosti su se odnosile na zadovoljstvo ponudom vannastavnih aktivnosti, primjenu znanja i sposobnosti, prihvatanje prijedloga za rad, zadovoljstvo materijalno-tehničkom opremljenošću, lična ostvarenja, sticanje novih znanja i sposobnosti (šest tvrdnji). Neke od ponuđenih tvrdnji: Zadovoljan/-a sam opremom za rad tokom vannastavnih aktivnosti (učionicom, materijalom sa kojim radimo. Nastavnik koji vodi vannastavne aktivnosti prihvata naše prijedloge za rad, načine rada, teme i sl. ...). Faktorskom analizom identifikovan je jedan faktor koji objašnjava 45.204% varijanse sa prihvatljivom unutrašnjom konzistentnošću $\alpha = .75$. Faktor je nazvan kao *vrijednosti vannastavnih aktivnosti* i čini ga šest stavki. Iako ne postoje stroge smjernice za donji prag prihvatljivosti nivoa ukupne varijanse, prihvaćemo dobijeni procenat ukupne varijanse istovremeno ne zanemarujući nivo pouzdanosti $\alpha = .75$.

2. *Evidentna lista zaključnih ocjena na kraju školske godine* (IV i VI razred) sadrži anketna pitanja kojima se ispituju podaci o školskom uspjehu (dovoljan, dobar, vrlo dobar, odličan) i

3. *Evidentna lista ocjena opšteg školskog uspjeha na kraju školske godine* (IV i VI razred) sadrži anketna pitanja kojima se ispituju činjenice o zaključnim ocjenama iz pojedinih predmeta koje su se dodatno provjeravale uvidom u školsku dokumentaciju (4 pitanja).

Uzorak istraživanja čini 405 učenika petog i sedmog razreda iz dvije škole sa područja jedne opštine. Instrumente su popunjavali učenici koji pohađaju makar jednu od sljedećih vannastavnih aktivnosti (sekcija) koje se realizuju u školi: dramska, recitatorska, literarna, likovna, ritmička, horska, folklorna, gimnastička, košarkaška, fudbalska, šahovska, matematička, čitalići, ekološka, saobraćajna, robotika, sekcija iz vjeronauke, Crveni krst. Strukturu uzorka čini 207 dječaka ili 51.11% i 198 djevojčica ili 48.89%. Struktura učenika s obzirom na školski uspjeh je sljedeća – njih 200 (49.38%) je odličnih, vrlo dobrih 150 (37.04%), 53 je dobrih ili 13.09%, a dva učenika (.49%) je imalo dovoljan uspjeh na kraju prethodne školske godine. Prilikom realizacije istraživanja dobijena je saglasnost Ministarstva prosvjete i kulture Republike Srpske, saglasnost roditelja učenika u školama u kojima se realizovalo istraživanje. Uputstva koja su data učenicima bila su jasna i nedvosmislena, a cjelokupan upitnik prilagođen uzrastu učenika u pogledu obima, dužine i jasnoće rečenica, jasnoće pojmova i izraza, kao i opštih ciljeva nastavnog plana i programa vannastavnih aktivnosti. Popunjavanje Upitnika bilo je anonimno, na dobrovoljnoj bazi. Etički kodeks istraživanja uvažen je prilikom primjene instrumenata.

Rezultati istraživanja

Prikaz rezultata istraživanja dat je u tri tematske cjeline koje se odnose na slijedeće aspekte: samoprocjenu učenika o zastupljenosti prijatnih emocija u vannastavnim aktivnostima i školskog uspjeha i uspjeha iz pojedinih nastavnih predmeta; samoprocjenu učenika o zastupljenosti neprijatnih emocija u vannastavnim aktivnostima i školskog uspjeha i školskog uspjeha iz pojedinih nastavnih predmeta; povezanost procjene i samoprocjene učenika o vrijednostima vannastavnih aktivnosti sa opštim školskim uspjehom i školskim uspjehom iz pojedinih nastavnih predmeta.

Povezanost između samoprocjena učenika o zastupljenosti prijatnih emocija u vannastavnim aktivnostima i opšteg školskog uspjeha te školskog uspjeha iz pojedinih nastavnih predmeta

Na osnovu dobijenih rezultata ostvarenih korelacija uočava se veći broj statistički značajnih korelacija. U *Tabeli 1* prikazani su rezultati korelacione analize između prijatnih emocija u vannastavnim aktivnostima i školskog uspjeha, kako opšteg tako i iz pojedinih

nastavnih predmeta. Pirsonovim koeficijentom korelacije utvrđena je povezanost između samoprocjena emocija zadovoljstva, sreće i radosti sa školskim uspjehom.

Tabela 1

Pirsonov koeficijent korelacije između prijatnih emocija i školskog uspjeha

| Školski uspjeh | Prijatne emocije | | | Ukupno |
|---------------------------------------|------------------|---------------|----------------|----------------|
| | Zadovoljstvo | Radost | Sreća | |
| Opšti školski uspjeh | .04 (285) | .09 (284) | .14* (284) | .13* (284) |
| Školski uspjeh iz prirode i društva | .05 (143) | .10 (143) | .17* (143) | .16 (143) |
| Školski uspjeh iz srpskog jezika | .03 (285) | .12* (284) | .08 (284) | .11 (284) |
| Školski uspjeh iz matematike | -.03 (285) | .09 (284) | .09 (284) | .07 (284) |
| Školski uspjeh iz likovne kulture | .15* (285) | .09 (284) | .19** (284) | .20** (284) |
| Školski uspjeh iz muzičke kulture | .15* (285) | .11 (284) | .12* (284) | .17** (284) |
| Školski uspjeh iz fizičkog vaspitanja | .01 (285) | .03 (284) | -.01 (284) | .01 (284) |
| Školski uspjeh iz geografije | -.06 (142) | -.01 (141) | .21* (141) | .08 (141) |
| Školski uspjeh iz istorije | -.09 (142) | -.07 (141) | .00 (141) | -.05 (141) |
| Školski uspjeh iz biologije | -.19* (142) | -.04 (141) | -.01 (141) | -.09 (141) |

Napomena: u zagradi su naznačene veličine uzorka; * $p < .05$; ** $p < .01$

Na osnovu dobijenih rezultata ostvarenih korelacija uočava se veći broj statistički značajnih korelacija (Tabela 1). Među svim registrovanim vezama niska korelacija uočena je između emocija (zadovoljstvo, radost, sreća) koje učenici doživljavaju tokom rada u vannastavnim aktivnostima i školskog uspjeha ($r = .13$) učenika petog i sedmog razreda; zadovoljstva i školskog uspjeha iz likovne kulture ($r = .15$); sreće i školskog uspjeha iz likovne kulture ($r = .19$); sreće i školskog uspjeha iz muzičke kulture ($r = .12$), sreće i školskog uspjeha iz geografije ($r = .21$), školskog uspjeha iz prirode i društva i prijatnih emocija ($r = .16$), školskog uspjeha iz likovne kulture i prijatnih emocija ($r = .20$), školskog uspjeha iz muzičke kulture i prijatnih emocija ($r = .17$).

Negativna korelacija uočena je između školskog uspjeha iz nastavnog predmeta biologija i zadovoljstva ($r = -.19$) učenika petog i sedmog razreda. Analiza dobijenih rezultata ukazuje da sa povećanjem školskog uspjeha iz biologije smanjuje se osjećaj zadovoljstva tokom rada u vannastavnim aktivnostima. Pretpostavljamo da razlog može biti težina nastavnog sadržaja iz biologije, te zbog umora i opterećenja učenici ne osjećaju zadovoljstvo učestvujući u vannastavnim aktivnostima.

Povezanost između samoprocjena učenika o zastupljenosti neprijatnih emocija u vannastavnim aktivnostima i opšteg školskog uspjeha i školskog uspjeha iz pojedinih nastavnih predmeta

Na osnovu dobijenih rezultata ostvarenih korelacija uočava se veći broj statistički značajnih korelacija. U *Tabeli 2* prikazani su rezultati korelacione analize između samoprocjena neprijatnih emocija u vannastavnim aktivnostima i školskog uspjeha, kako opšteg tako i iz pojedinih nastavnih predmeta. Pirsonovim koeficijentom korelacije utvrđena je povezanost između emocija straha, tuge i ljutnje sa školskim uspjehom.

Tabela 2

Pirsonov koeficijent korelacije između neprijatnih emocija i školskog uspjeha

| Školski uspjeh | Neprijatne emocije | | | Ukupno |
|---------------------------------------|--------------------|---------------|-----------------|----------------|
| | Strah | Tuga | Ljutnja | |
| Opšti školski uspjeh | -.06 (285) | -.04 (284) | -.19** (284) | -.14* (284) |
| Školski uspjeh iz prirode i društva | -.19* (143) | .05 (143) | -.21* (143) | -.18* (143) |
| Školski uspjeh iz srpskog jezika | -.11 (285) | -.03 (284) | -.14* (284) | -.13* (284) |
| Školski uspjeh iz matematike | -.07 (285) | -.05 (284) | -.18** (284) | -.14* (284) |
| Školski uspjeh iz likovne kulture | .03 (285) | -.01 (284) | -.12* (284) | -.04 (284) |
| Školski uspjeh iz muzičke kulture | -.00 (285) | .03 (284) | -.05 (284) | -.01 (284) |
| Školski uspjeh iz fizičkog vaspitanja | .05 (285) | -.01 (284) | -.07 (284) | -.01 (284) |
| Školski uspjeh iz geografije | .10 (142) | -.09 (141) | -.28** (141) | -.12 (141) |
| Školski uspjeh iz istorije | .02 (142) | -.04 (141) | -.11 (141) | -.05 (141) |
| Školski uspjeh iz biologije | -.00 (142) | -.04 (141) | -.14 (141) | -.08 (141) |

Napomena: u zagradi su naznačene veličine uzorka; * $p < .05$; ** $p < .01$

Varijabla strah (*Tabela 2*), jedna od neprijatnih emocija koju učenici doživljavaju tokom rada u vannastavnim aktivnostima, ostvaruje statistički značajnu vezu sa školskim uspjehom iz Prirode i društva učenika nižih razreda ($r = -.19$). Zatim emocija ljutnja u najvećem broju slučajeva pokazuje značajnu vezu negativnog predznaka sa opštim školskim uspjehom učenika, dok emocija tuga ne pokazuje značajnu statističku vezu sa opštim školskim uspjehom. Statistička značajna veza između emocije ljutnja i opšteg školskog uspjeha je na nivou ($r = -.19$), kao i školskog uspjeha iz Prirode i društva ($r = -.21$), Matematike ($r = -.18$), Srpskog jezika ($r = -.14$), Likovne kulture ($r = -.12$) i Geografije ($r = -.28$).

Takođe, rezultati našeg istraživanja ukazuju da statistički značajna veza postoji između opšteg školskog uspjeha i neprijatnih emocija ($r = -.14$), kao i između neprijatnih emocija i školskog uspjeha iz Prirode i društva ($r = -.18$), Srpskog jezika ($r = -.13$) i Matematike ($r = -.14$). Sve povezanosti su na nivou $r < .05$.

Povezanost između procjena i samoprocjena učenika o vrijednostima vannastavnih aktivnosti sa opštim školskim uspjehom i školskim uspjehom iz pojedinih nastavnih predmeta

Na osnovu dobijenih rezultata uočava se veći broj statistički značajnih veza između procjena i samoprocjena učenika o vrijednostima vannastavnih aktivnosti sa opštim školskim uspjehom i školskim uspjehom iz pojedinih nastavnih predmeta (Tabela 3).

Tabela 3

Pirsonov koeficijent korelacije između procjena i samoprocjena učenika o vrijednostima vannastavnih aktivnosti i školskog uspjeha

| Školski uspjeh | Zadovoljstvo ponudom vannastavnih aktivnosti | Primjena znanja i sposobnosti iz redovne nastave | Prihvatanje prijedloga za rad | Zadovoljstvo materijalno-tehničkom opremljenošću | Lična ostvarenja | Sticanje novih znanja i sposobnosti |
|---------------------------------------|--|--|-------------------------------|--|------------------|-------------------------------------|
| Opšti školski uspjeh | .14* (285) | .09 (285) | .10 (285) | .01 (285) | .07 (285) | .15** (285) |
| Školski uspjeh iz prirode i društva | .05 (143) | .02 (143) | .16 (143) | -.08 (143) | -.13 (143) | .02 (143) |
| Školski uspjeh iz srpskog jezika | .09 (285) | .12* (285) | .12* (285) | -.00 (285) | .11 (285) | .13* (285) |
| Školski uspjeh iz matematike | .06 (285) | .10 (285) | 0,15** (285) | -.00 (285) | .08 (285) | .10 (285) |
| Školski uspjeh iz likovne kulture | .16** (285) | .16** (285) | .16** (285) | .10 (285) | .05 (285) | .18** (285) |
| Školski uspjeh iz muzičke kulture | .08 (285) | .02 (285) | .15** (285) | .05 (285) | .08 (285) | .15** (285) |
| Školski uspjeh iz fizičkog vaspitanja | -.02 (285) | .06 (285) | .02 (285) | .04 (285) | .01 (285) | .03 (285) |

| | | | | | | |
|------------------------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
| Školski uspjeh iz geografije | .09 (142) | .17* (142) | .17* (142) | .08 (142) | .18* (142) | .22** (142) |
| Školski uspjeh iz istorije | .04 (142) | .08 (142) | .13 (142) | .05 (142) | .14 (142) | .21** (142) |
| Školski uspjeh iz biologije | .11 (142) | .14 (142) | .11 (142) | -.00 (142) | .20* (142) | .16 (142) |

Napomena: u zagradi su naznačene veličine uzorka; * $p < .05$; ** $p < .01$

Zadovoljstvo ponudom vannastavnih aktivnosti iskazuje povezanost sa opštim školskim uspjehom ($r = .14$) i školskim uspjehom iz Likovne kulture ($r = .16$). Veze su statistički značajne. Takođe značajna statistička veza prisutna je i kod primjene znanja i sposobnosti redovne nastave i školskog uspjeha iz Srpskog jezika ($r = .12$), školskog uspjeha iz Likovne kulture ($r = .16$) i školskog uspjeha iz Geografije ($r = .17$).

Statistički značajna veza ostvarila se i između nastavnikovog prihvatanja prijedoga za rad i školskog uspjeha iz Srpskog jezika ($r = .12$), Matematike ($r = .15$), Likovne kulture ($r = .16$), Muzičke kulture ($r = .15$) i Geografije ($r = .17$).

Može se uočiti da varijabla sticanje novih znanja i sposobnosti ostvaruje značajnu povezanost sa većinom drugih varijabli koje se odnose na postignuća iz nastavnih predmeta, kao i sa opštim školskim uspjehom. Statistički značajna veza ostvaruje se sa opštim školskim uspjehom ($r = .15$), školskim uspjehom iz Srpskog jezika ($r = .13$), školskim uspjehom iz Likovne kulture ($r = .18$), Muzičke kulture ($r = .15$), školskim uspjehom iz Geografije ($r = .22$) i Istorije ($r = .21$). Indikativni su rezultati vezani za lična ostvarenja učenika tokom rada u vannastavnim aktivnostima. Dobijeni rezultati ukazuju da je ostvarena statistički značajna veza između ličnog ostvarenje i školskog uspjeha iz Geografije ($r = .18$) i školskog uspjeha iz Biologije ($r = .20$).

Rezultati našeg istraživanja pokazuju veći broj statistički značajnih veza, te se može govoriti o povezanosti između procjena i samoprocjena učenika o vrijednostima vannastavnih aktivnosti sa opštim školskim uspjehom i školskim uspjehom iz pojedinih nastavnih predmeta.

Diskusija

Nalazi našeg istraživanja koji se odnose na povezanost samoprocjena učenika o zastupljenosti prijatnih emocija u vannastavnim aktivnostima i opšteg školskog uspjeha i školskog uspjeha iz pojedinih nastavnih predmeta ukazuju da su prijatne emocije koje učenici doživljavaju tokom rada u vannastavnim aktivnostima statistički slabo povezane sa

školskim uspjehom iz nastavnog predmeta Likovna kultura ($r = .20$) i veoma slabo sa nastavnim predmetom Muzička kultura ($r = .17$). Ovo može značiti da visoke ocjene iz navedenih predmeta ne prate nužno pozitivne emocije. Možda bi procjene talenta, prethodnog znanja i interesovanja bile u značajnijoj vezi sa školskim uspjehom iz navedenih predmeta nego što je primjer u odnosu sa pozitivnim emocijama. Emocionalno iskustvo u vannastavnim aktivnostima može biti značajno povezano sa opštim zadovoljstvom i motivacijom, više nego sa akademskim uspjehom iz nekih predmeta. Pojedini autori (Drake, et al., 2016) navode da se neke osobe u situacijama emocionalnih stresova najčešće usmjeravaju ka umjetničkom izražavanju. To bi značilo da je neopravdano tvrditi da volju za umjetničkim izrazom treba tražiti uporedo sa prijatnim emocijama. Nalazi drugih autora (Syawal et al., 2019) sugerišu na rezultate istraživanja: angažovani učenici u vannastavnim aktivnostima imaju bolje akademsko postignuće (u gotovo svim nastavnim predmetima), emotivno su prijatniji (lako prihvataju druge, osjećaju se opušteno, zadovoljno), prisutno je psihičko blagostanje učenika. Ostale nalaze našeg istraživanja takođe možemo uporediti sa nalazima drugih autora. Između ostalog ističu da je rad učenika u vannastavnim aktivnostima kompatibilan sa odgovornošću, prisutna je empatija koja pozitivno utiče na emocionalni razvoj učenika, doprinosi samodisciplini, postavljanju i upravljanju ličnim ciljevima, poštovanju drugih (Carolan, 2018; Oberle et al., 2020; Pagani et al., 2020). Na osnovu istraživanja vannastavnih programa koji se bave razvojem socijalnih vještina došlo se do rezultata koji ističu da učenici koji učestvuju u njima bolje razumiju i iskazuju prijatne emocije i asertivnost u socijalnim kontaktima (Durlak & Weissberg, 2007). Takođe, istraživanja pojedinih autora (Miljković i Rijavec, 2009) ukazala su da prijatne emocije koje učenici doživljavaju tokom rada u vannastavnim aktivnostima (poput zadovoljstva, radosti, empatije, sreće) podstiču njihovu kreativnost i složenije misaone procese. Učenici koji učestvuju u vannastavnim aktivnostima su ambiciozni, slobodoumni, uspješni, motivisani su da rade na zahtjevnijim zadacima (Lau et al., 2014). Pravilnim odabirom i radom učenika u vannastavnim aktivnostima podstiču se uslovi za dodatno iskazivanje radosti, upornosti i istrajnosti, što nije moguće ispoljiti u redovnoj nastavi (Khamsuk & Whanchit, 2021; Sumiya & Muto, 2001). U skladu sa našim i druga istraživanja ukazuju da rad učenika u vannastavnim aktivnostima utiče na prisutnost prijatnih emocija (Carolan, 2018; Oberle et al., 2020), te da je kompatibilan sa odgovornošću i empatijom (Pagani et al., 2020).

Iz interpretiranih rezultata možemo da pretpostavimo da pohađanje vannastavnih aktivnosti, kao i bolja školska postignuća (posebno nastavni predmeti Likovna i Muzička kultura, Srpski jezik, Biologija) povezano, korelira i zajedno varira sa doživljajem pozitivnih emocija učenika (zadovoljstvo, radost, sreća).

Dobijeni rezultati našeg istraživanja koji se odnose na povezanost samoprocjena učenika o zastupljenosti neprijatnih emocija u vannastavnim aktivnostima i opšteg školskog uspjeha i školskog uspjeha iz pojedinih nastavnih predmeta ukazuju na povezanost između neprijatnih emocija poput straha, ljutnje (koje učenici doživljavaju radom u vannastavnim aktivnostima) te opšteg školskog uspjeha i uspjeha iz pojedinih nastavnih predmeta. Varijabla strah ostvaruje statistički značajnu povezanost sa školskim uspjehom iz Prirode i društva (učenici petog razreda), zatim emocija ljutnje, u najvećem broju slučajeva postiže značajnu vezu negativnog predznaka sa opštim školskim uspjehom učenika, dok emocija tuge ne pokazuje značajnu statističku povezanost sa opštim školskim uspjehom. Teorijska saznanja ukazuju da strah, kao često prisutna neprijatna emocija vezana za školski neuspjeh učenika, prati odbojnost prema školi, školskim ali i vanškolskim aktivnostima. Takođe, manifestuje se u sporosti, dosadi, neraspoloženju, ljutnji (Ćoso, 2012; Marković i Rijavec, 2008).

Drugi istraživači su došli do sličnih saznanja: smanjen nivo samoeфикаsnosti i osjećaj ljubomore povezan je sa slabijim akademskim postignućem i nezadovoljstvom učenika (Wigfield, 2022). Ipak, učešće u nekoj od vannastavnih aktivnosti uticalo je da učenici prevaziđu prisutan strah, nezadovoljstvo i anksioznost, zadovolje svoja interesovanja, postignu bolji školski uspjeh (Makarova & Reva, 2017). Takođe, participacija učenika u vannastavnim aktivnostima doprinosi kvalitetnijoj interakciji, podsticanju prijateljstva, socijalizaciji učenika, smanjuje prisustvo neprijatnih emocija (Ginosyan et al., 2020). Sa druge strane, mnoga istraživanja ukazuju da je opterećenost učenika vannastavnim aktivnostima uzrok negativnih posljedica kako na akademskom, tako i na psihičkom nivou (doživljaj neprijatnih emocija poput straha, tuge, ljutnje) (Abruzzo et al., 2016).

Rezultati našeg istraživanja takođe ukazuju da postoji značajna korelacija između procjena i samoprocjena učenika o vrijednostima vannastavnih aktivnosti te opšteg školskog uspjeha i uspjeha iz pojedinih nastavnih predmeta. Mnoga istraživanja ukazuju da zadovoljstvo ponudom vannastavnih aktivnosti doprinosi ostvarenju emocionalnih i socijalnih potreba učenika (McLaughlin, 2000; Pejić Papak i Vidulin, 2006; Valjan Vukić, 2016); zadovoljstvo ponudom vannastavnih aktivnosti ogleda se u važnosti njihove vaspitno-obrazovne funkcije koja je sadržajima bliža stvarnim željama i potrebama učenika, te svojom inkluzivnošću doprinosi razvoju učenikove posebnosti, stvaranju pozitivne slike o sebi, istraživanju ličnog identiteta (McLaughlin, 2000; Pejić Papak i Vidulin, 2016). Pored toga, nastavnici imaju veća akademska očekivanja od učenika koji iskazuju zadovoljstvo da učestvuju u vannastavnim aktivnostima nego od onih koji to ne čine (Carbonaro & Maloney, 2019; Van Matre et al., 2000). Učestvovanjem u vannastavnim aktivnostima učenici dolaze do efikasnijih ishoda učenja, zadovoljni su postignutim rezultatima u učenju (Figlio & Lucas,

2004; Jussim & Harber, 2005). Ova i mnoga druga istraživanja slična po rezultatima našem istraživanju, između ostalog ukazuju da je zadovoljstvo ponudom vannastavnih aktivnosti povezano sa opštim školskim uspjehom, ali i uspjehom iz pojedinih nastavnih predmeta.

Istraživanja (Eccles et al., 2003; Mahoney et al., 2003) takođe ukazuju da je rad učenika u vannastavnim aktivnostima podjednako važan kao i prisustvovanje redovnim časovima, jer doprinosi lakšem shvatanju, razumijevanju, novim spoznajama učenika; povezan je sa svim pozitivnim aspektima koji utiču na razvoj učenika (Shernoff & Vandell, 2007). Učenici koji učestvuju u vannastavnim aktivnostima imaju veće samopoštovanje, razvijene su im socijalne vještine, imaju bolji školski uspjeh, za razliku od učenika koji nisu uključeni u vannastavne aktivnosti (Vizek-Vidović et al., 2003).

Rezultati našeg istraživanja takođe ukazuju da se vrijednost učešća učenika u vannastavnim aktivnostima ogleda i u sticanju novih znanja i sposobnosti. Procjena i samoprocjena učenika o vrijednostima vannastavnih aktivnosti doprinosi efikasnijem opštem školskom uspjehu, kao i uspjehu iz pojedinih nastavnih predmeta. Na ovo ukazuju i nalazi drugih istraživanja.

Rezultati našeg istraživanja takođe ukazuju da za procjene i samoprocjene učenika o vrijednostima vannastavnih aktivnosti, posebno u dijelu koji je vezan za zadovoljstvo materijalno-tehničkom opremljenošću, značajnu ulogu imaju i aktivnosti koje se realizuju van učionice ili škole kako bi učenici mogli da istraže svoja interesovanja i potrebe (Rodriguez et al., 2022). Istraživanja drugih autora, pored ostalog, ukazuju da se procjena učenika o vrijednostima vannastavnih aktivnosti ogleda i u važnosti integrisanog sadržaja poput fizičkih i sazajnih aktivnosti (Shamsudin et al., 2014), u pozitivnom odnosu i u akademskim aspiracijama učenika (Eccles, 2017; Makarova & Reva, 2017; Mlinarević i Brust Nemet, 2012).

Zadovoljstvo učenika ponudom vannastavnih aktivnosti, zatim prihvatanje prijedloga za rad, kao i sticanje novih znanja i sposobnosti, na koja sugerišu rezultati našeg istraživanja, kao i slična istraživanja drugih autora (Durlak & Weissberg, 2007; Valjan Vukić, 2016), ukazuju da programi vannastavnih aktivnosti treba da pruže mogućnost kvalitetnog provođenja slobodnog vremena, samoaktualizacije i saomostvarenja ličnosti učenika. Uz to je neophodno da programi doprinose uspostavljanju kvalitetnijih socijalnih odnosa i otvorene saradnje učenika i nastavnika, stvaranju veze učenika sa školom (Madoh & Prinz, 2003). Pretpostavljamo da učenici koji su pozitivno procijenili vrijednosti vannastavnih aktivnosti u školi sadržajno i kvalitetno koriste svoje slobodno vrijeme.

Takođe, rezultati našeg istraživanja ukazuju na potrebu stvaranja podsticajnog okruženja za djelotvornu organizaciju i realizaciju vannastavnih aktivnosti učenika u cilju doživljaja pozitivnih emocija i opšteg školskog uspjeha. Jedan od načina je stvaranje zajednica koje uče (Brofi, 2015). Shodno tome stvara se privlačno i podsticajno okruženje u kome učenici teže ličnom emocionalnom razvoju, doživljaju prijatnih emocija, inicijative i kvalitetnih interpersonalnih odnosa (Fredericks & Eccles, 2005; Greenberg et al., 2017).

Jedno od ograničenja našeg rada je nedostatak relevantne literature u oblasti vannastavnih aktivnosti na našem govornom području, što istovremeno znači i nedovoljan broj istraživačkih radova na ovu temu. Pedagoške implikacije ukazuju na potrebu novih istraživanja, posebno eksperimentalne provjere primjene različitih kooperativnih modela, primjene programa socijalno-emocionalnog učenja namijenjenog učenicima u vaspitno-obrazovnom radu.

Zaključak

Povezanost samoprocjena učenika o zastupljenosti prijatnih emocija u vannastavnim aktivnostima i opšteg školskog uspjeha i školskog uspjeha iz pojedinih nastavnih predmeta ukazuju da su prijatne emocije koje učenici doživljavaju tokom rada u vannastavnim aktivnostima statistički slabo povezane sa opštim školskim uspjehom, kao i školskim uspjehom iz nastavnih predmeta.

Dobijeni rezultati našeg istraživanja koji se odnose na povezanost samoprocjena učenika o zastupljenosti neprijatnih emocija u vannastavnim aktivnostima i opšteg školskog uspjeha te školskog uspjeha iz pojedinih nastavnih predmeta ukazuju na veoma nisku povezanost između neprijatnih emocija poput straha, ljutnje (koje učenici doživljavaju radom u vannastavnim aktivnostima) i opšteg školskog uspjeha te uspjeha iz pojedinih nastavnih predmeta.

U procjenama i samoprocjenama učenika o vrijednostima vannastavnih aktivnosti uglavnom je riječ o veoma slaboj korelaciji. Najviši koeficijenti korelacije zabilježeni su između ličnog ostvarenja i školskog uspjeha iz geografije, te školskog uspjeha iz istorije, geografije, likovne kulture i sticanja novih znanja i sposobnosti. Najveći broj statistički značajnih povezanosti uočene su između vrijednosti vannastavne aktivnosti označene kao *Sticanje novih znanja i sposobnosti* i varijabli koje se odnose na opšti školski uspjeh i školski uspjeh iz pojedinih nastavnih predmeta (srpski jezik, likovna kultura, muzička kultura, geografija, istorija). Pretpostavljamo da učešće u vannastavnim aktivnostima učenici vide kao priliku za sticanje novih znanja i sposobnosti, te ova vrijednost značajno korelira sa školskim uspjehom iz većine nastavnih predmeta, kao i sa opštim školskim uspjehom.

Takođe, statistički značajna povezanost uočena je između procjene i samoprocjene vrijednosti vannastavnih aktivnosti označene kao *Prihvatanje prijedloga za rad*, gdje se uočena povezanost vidi kod pet nastavnih predmeta. Dakle, dvije vrijednosti vannastavnih aktivnosti bilježe najveći broj statistički značajnih povezanosti sa školskim uspjehom učenika i to: *Sticanje novih znanja i sposobnosti* i *Prihvatanje prijedloga za rad*.

Dobijeni nalazi istraživanja ukazuju na potrebu kvalitetnijih programa vannastavnih aktivnosti u cilju podsticanja svih potencijala učenikove ličnosti, zadovoljavanja njegovih potreba i interesovanja u želji za samoaktualizacijom.

Smatramo da bi bilo poželjno istražiti determinante izbora vannastavnih aktivnosti i školskog uspjeha učenika. Korisno bi bilo ispitati motive učenika za uključivanje u vannastave aktivnosti, zatim školsku klimu i rad učenika u vannastavnim aktivnostima ili kako u nastavi podsticati pozitivne emocije koje će kod učenika podsticati želju za aktivnim učešćem u nastavi.

Reference

- Abruzzo, K. J., Lenis, C., Romero, Y.V., Maser, K. J., & Morote, E. S. (2016). Does Participation in Extracurricular Activities Impact Student Achievement? *Journal for Leadership and Instruction*, 15(1), 21–26.
- Ajanović, Dž. i Stevanović, M. (2004). *Metodika vannastavnih aktivnosti učenika*. Pedagoška akademija Zenica.
- Birtić, M., Blagus Bartolec, G., Hudeček, L., Jojić, Lj., Kovačević, B., Lewis, K., Matas Ivanković, I., Mihaljević, M., Miloš, I., Ramadanović, E. i Vidović, D. (2013). *Školski rječnik hrvatskoga jezika*. <https://rjecnik.hr/>
- Buckley, M. & Saarni, C. (2009.), Emotion Regulation. In: R. Gilman, E. S. Heubner i M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (107–118). Lawrence Erlbaum.
- Bodolica, V., Spraggon, M., & Badi, H. (2021). Extracurricular activities and social entrepreneurial leadership of graduating youth in universities from the Middle East. *The International Journal of Management Education*, 19(2), 100489. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100489>
- Boelens, M., Smit, M.S., Raat, H., Bramer, W.M., & Jansen, W. (2022). Impact of organized activities on mental health in children and adolescents: Anumbrellareview. *Preventive Medicine Reports*, 25, 101687. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2021.101687>

- Bognar, L., & Dubovički, S. (2012). Emotions in the Teaching Process. *Croatian Journal of Education*, 14(1), 135–163.
- Brofi, Dž. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Clio.
- Burić, I. (2008). Uloga emocija u obrazovnom kontekstu – Teorija kontrole i vrijednosti. *Suvremena Psihologija*, 11(1), 77–92.
- Carbonaro, W., & Maloney, E. (2019). Extracurricular Activities and Student Outcomes in Elementary and Middle School: Causal Effects or Self-selection? *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 5(5), 1–17. <https://doi/pdf/10.1177/2378023119845496>
- Carolan, B. V. (2018). Extracurricular activities and achievement growth in kindergarten through first grade: The mediating role of non-cognitive skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.00>
- Ćoso, B. (2012). Strah od škole i zadovoljstvo učiteljima. *Napredak*, 153(3-4), 443 - 461.
- Darling, N., Caldwell, L. L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of leisure research*, 37(1), 51–76. <https://doi.org/10.1080/00222216.2005.11950040>
- Davidović, O. i Zečević, I. (2014). Povezanost emocionalne kompetencije, ispitne anksioznosti i školskog uspjeha učenika srednje škole. U S. Stojiljković, Z. Marković, G. Đigić (Ur.) *Individualne razlike, obrazovanje i rad* (str. 49–73). Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
- Drake, E. J., Hastedt, I. & James, C. (2016). Drawing to distract: Examining the psychological benefits of drawing over time. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(3), 325–331. <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000064>
- Dubovicki, S. (2016). *Kreativnost u sveučilišnoj nastavi*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865–889. <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>
- Eccles, J. A. (2017). Participation in Extracurricular Activities in the Middle School Years: Are There Developmental Benefits for African American and European American Youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 1029–1043. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9309-4>

- Ekman, P. (1970). Universal facial expressions of emotions. *California Mental Health Digest* 8/7. Department of Mental Hygiene, Bureau of Research. Sacramento, California. 151–158.
- Ekman, P., Friesen, V.W., Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the Human Face: Guidelines for Research and an Integration of Findings* (General Psychology). Pergamon Press.
- Figlio, D. N., & Lucas, M. E. (2004). “Do High Grading Standards Affect Student Performance. *Journal of Public Economics* 88(9–10), 1815–1834. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(03\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(03)00039-2)
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005) Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 507–520. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8933-5>
- Garakani, A., Zhai, Z. W., Hoff, R. A., Krishnan-Sarin, S., & Potenza, M. N. (2021). Gaming to relieve tension or anxiety and associations with health functioning, substance use and physical violence in high school students. *Journal of Psychiatric Research*, 140, 461–467.
- Ginosyan, H., Tuzlukova, V., & Ahmed, F. (2020). *An Investigation into the Role of Extracurricular Activities in Supporting and Enhancing Students' Academic Performance in Tertiary Foundation Programs in Oman* Theory and Practice in Language Studies, Vol. 10(12), 1528–1534. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1012.03>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 27(1), 13–32.
- Griethuijsen, R. A. L. F., Eijck, M. W., Haste, H., Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., et al. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, 45(4), 581–603. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6>
- Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A Conceptual Review of Positive Teacher Interpersonal Communication Behaviors in the Instructional Context. *Conceptual Analysis*, 12, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>
- Ilić, M. (2017). *Školska pedagogija*. Filozofski fakultet u Banjoj Luci.
- Isen, A. M. (2002). A role of neuropsychology in understanding the facilitating influence of positive affect on social behavior and cognitive process. U: C. R. Snyder i S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, 528–540. New York: Oxford University Press.
- Jurčić, M. (2008). *Učiteljevo zadovoljstvo temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti*. Život i škola.

- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality & Social Psychology*, 9(2), 131–155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Khamsuk, A., & Whanchit, W. (2021). Storytelling: An alternative home delivery of english vocabulary for preschoolers during COVID-19's lockdown in southern Thailand. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), 1–13. <http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v11i1.897>
- Kholmatovich, A. Q., & Ramilovich, B. R. (2023). Extracurricular activities of schoolchildren: concept, goals, types, approximate planning. *Science and Innovation*, 2(4), 199–205. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7824339>
- Kovačević, B., & Ramadanović, E. (2016). Primarne emocije u hrvatskoj frazeologiji. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 42(2), 505–527. <https://hrcak.srce.hr/file/262026>
- Lau, H. H., Hsu, H. Y., Acosta, S., & Hsu, T. L. (2014). *Involvement in Extracurricular Activities and Overcoming High Levels of Communication Apprehension among Saudi EFL Majors Arab World English Journal (AWEJ)*, 12(2), 185–208. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no2.13>
- Larson, R., Jarrett, R., Hansen, D., Pearce, N., Sullivan, P., Walker, K., Watkins, N., & Wood, D. (2004). Organized Youth Activities as Contexts for Positive Development. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 540–560). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch33>
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education: Research and principles for instructional design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228–236. <https://doi.org/10.1177/2372732216644450>
- Madoh, S.J., & Prinz, J. R. (2003). School bonding in children and adolescents: conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31–49. <https://doi.org/10.1023/A:1022214022478>
- Makarova, V., & Reva, A. (2017). Perceived impact of extra-curricular activities on foreign language learning in Canadian and Russian university contexts. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11(1), 43–65.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113–127. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2000.0302>
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of*

- Educational Psychology*, 95(2), 409–418. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.409>
- Milivojević, Z. (2000). *Emocije*. Prometej.
- Miljković, D. i Rijavec (2009). Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 150(3–4), 488–506.
- Mihajlović, T. (2015). Pedagoške implikacije stare i nove škole – osnov humanističkog vaspitanja. *Humanistički ideali obrazovanja, vaspitanja i psihologije*, 251–263.
- Mlinarević, V., & Brust Nemet, M. (2012). *Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmajera, Učiteljski fakultet.
- McLaughlin, N. (2000). The sociology of philosophies: A global theory of intellectual change. *Journal of The History of the Behavioral Sciences*, 36(2), 171–174. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6696\(200021\)36:2<171::AID-JHBS4>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6696(200021)36:2<171::AID-JHBS4>3.0.CO;2-5)
- Oberle, E., Ji, X. R., Kerai, S., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., & Gadermann, A. M. (2020). Screen time and extracurricular activities as risk and protective factors for mental health in adolescence: A population-level study. *Preventive Medicine*, 141, 106291. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106291>
- Pagani, L. S., Harbec, M.-J., Fortin, G., & Barnett, T. A. (2020). Childhood exercise as medicine: Extracurricular sport diminishes subsequent ADHD symptoms. *Preventive Medicine*, 141, 106256. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106256>
- Pejić Papak, P., & Vidulin, S. (2016). *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi*. Školska knjiga.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions, Revised Edition*. University Press of America.
- Rodríguez, J. V., Rodado, D. N., Crissien Borrero, T., & Parody, A. (2022). Multidimensional indicator to measure quality in education. *International Journal of Educational Development*, 89, 102541. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102541>
- Shamsudin, S., Ismail, S.F., Al-Mamun, A., & Nordin, S.K.B.S. (2014). Examining the Effect of Extracurricular Activities on Academic Achievements among the Public University Students in Malaysia. *Journals Asian Social Science*, 10(9), 171–177.
- Sherhoff, D. J., & Vandell, D. L. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(7), 891–903. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9183-5>
- Stanković-Janković, T. (2012). *Učenje učenja i emocije u nastavi*. Art print.
- Stanković-Janković, T., Bjelobrč Babić, O. i Čaušević, M. (2022). Samoprocjena studenata učiteljskih studija o kreativnosti i emocijama u nastavi muzičke kulture. *Sineza*, 3(1), 23–39.

- Syawal, I. N., Sundawa, D., & Ruhimat, M. (2019). The Role of Scout Extracurricular in Effort To Student's Social-Emotional Character Development (SECD) Competence. *International Journal Pedagogy of Social Studies*, 4(1), 103–108.
- Sumiya, S., & Muto, T. (2001). The significance of extracurricular activities in the life of junior high school students. *The Japanese Journal of Psychology*, 72(2), 79–86. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.72.79>
- Tošić Radev, M. i Pešikan, A. (2023). Efektivno podučavanje u zoni narednog razvoja učenika: Uloga emocija. *Nastava i vaspitanje*, 72(1), 43–57. <https://doi.org/10.5937/nasvas2301043R>
- Umeh, Z., Bumpus, J. P., & Harris, A. L. (2020). The impact of suspension on participation in school-based extracurricular activities and out-of-school community service. *Social Science Research*, 85, 102354. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.102354>
- Valjan Vukić, V. (2016). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika – višestruke perspektive. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 2(10), 33–58.
- Van Matre, J. C., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2000). “Effect of Students' After-School Activities on Teachers' Academic Expectancies.” *Contemporary Educational Psychology*, 25(2), 167–83. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0999>
- Vidulin-Orbanić, S. (2008). Glazbenom umjetnošću prema cjeloživotnom učenju. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 15(1), 99–114.
- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Ekološki glasnik.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. IEP-Vern.
- Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- Vujančić, M., Gortan-Premk, D., Dešić, M., Dragičević, R., Nikolić, M., Nogo, Lj., Pavković, V., Ramić, N., Stijović, R., Radović-Tešić, M. i Fekete, E. (2011). *Rečnik srpskoga jezika*. Matica srpska.
- Vukanović, N. (2018). Učenje i emocije učenika u digitalnom okruženju. *Naša škola*, 1, 59–75.
- Wigfield, A. (2022). The Role of Children's Achievement Values in the Self-Regulation of Their Learning Outcomes. In Dale H. S., Barry J. Z. (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 101–124). Routledge.

Primljeno: 25. 05. 2024.

Primljena korekcija: 02.09. 2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 05. 09. 2024.

Academic Emotions in Extracurricular Activities and Academic Achievement of Students

Tatjana Mihajlović^a , Jasna Skrobonja^b, Nemanja Vukanović^a  and Želimir Dragić^a

^a *University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Bosnia and Herzegovina*

^b *Elementary school „Mladen Stojanović“ Laktaši, Bosnia and Herzegovina*

ABSTRACT

The aim of the research is to examine the relationship between students' self-assessments of the presence of pleasant and unpleasant emotions in extracurricular activities with overall academic achievement and academic achievement in specific subjects and to determine if there is a correlation between students' evaluations and self-assessments of the values of extracurricular activities with overall academic achievement and academic achievement in specific subjects. The Extracurricular Activities in School Questionnaire (EASQ) was used as an instrument, including the record lists for noting final grades and overall academic achievement. The research results indicate the following correlations: a positive relationship between overall academic achievement and pleasant emotions, a negative relationship between overall academic achievement and unpleasant emotions, and a positive relationship between students' evaluations and self-assessments of the values of extracurricular activities with overall academic achievement, and a largely positive relationship with academic achievement in specific subjects. The research findings indicate the need for higher-quality extracurricular activity programs to encourage the full potential of students' personalities and meet their needs and interests in the desire for self-actualization. Future research should apply various cooperative models and social-emotional learning programs intended for students and experimentally verify their effectiveness in educational work in schools.

Keywords: extracurricular activities, pleasant and unpleasant emotions, academic emotions, school success, values of extracurricular activities.