

UNIVERZITET U NOVOM SADU

ZOP

**ZBORNİK ODSEKA ZA PEDAGOGIJU**

Sveska 33 / 2024



NOVI SAD, 2024.

**Izdavač**

UNIVERZITET U NOVOM SADU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSEK ZA PEDAGOGIJU

**Za izdavača**

Prof. dr Milivoj Alanović, dekan

**Zbornik Odseka za pedagogiju****Glavni i odgovorni urednik**

Prof. dr Slađana Zuković  
Filozofski fakultet, Odsek za  
pedagogiju, Novi Sad

**Pomoćni urednici**

Doc. dr Stefan Ninković, Filozofski  
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi  
Sad

Doc. dr Senka Slijepčević, Filozofski  
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi  
Sad

**Uređivački odbor**

Prof. dr Olivera Knežević-Florić,  
Filozofski fakultet, Univerzitet u  
Novom Sadu, Srbija

Prof. dr Milica Andevski, Filozofski  
fakultet, Odsek za pedagogiju,  
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Prof. dr Jasmina  
Klemenović, Filozofski fakultet,  
Odsek za pedagogiju, Univerzitet u  
Novom Sadu, Srbija

Prof. dr Jovana Milutinović,  
Filozofski fakultet, Odsek za  
pedagogiju, Univerzitet u Novom  
Sadu, Srbija

Prof. dr Jelena Đermanov, Filozofski  
fakultet, Odsek za pedagogiju,  
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Prof. dr Biljana Bodroški Spariosu,  
Filozofski fakultet, Odeljenje za  
pedagogiju, Univerzitet u Beogradu,  
Srbija

Prof. dr Mika Risku, Institute of  
Educational leadership, University of  
Jyväskylä, Finland

Prof. dr. Nikolay Popov, Sofia  
University "St. Kliment Ohridski",  
Department of Social Education and  
Social work, Bulgaria

Akademik prof. dr Adila Pašalić  
Kreso, Filozofski fakultet, Univerzitet  
u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof. dr Sofija Vrcelj, Filozofski fakultet, Odsjek  
za pedagogiju, Univerzitet u Rijeci, Hrvatska

Prof. dr Matjaž Duh, Pedagoški fakultet,  
Univerzitet u Mariboru, Slovenija

Prof. dr Saša Milić, Filozofski fakultet, Odsjek za  
pedagogiju, Univerzitet u Nikšiću, Crna Gora

Akademik prof. dr Drago Branković, Filozofski  
fakultet, Odsjek za pedagogiju, Banja Luka,  
Bosna i Hercegovina

dr Olivera Kamenarac, Southern Cross  
University, Gold Coast Campus, Coolangata

Prof. dr Milena Valenčić Zuljan, Pedagoški  
fakultet, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

Prof. dr Snežana Mirascieva, Fakultet za  
obrazovne nauke, Katedra za pedagogiju,  
Univerzitet „Goce Delčev“ – Štip, Severna  
Makedonija

**Lektura i korektura**

Prof. dr Marina Kurešević (srpski jezik)  
Dr Tomislav Bukatarević (engleski jezik)

**Sekretar redakcije**

Msr Snežana Ritter

**Publisher**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
FACULTY OF PHILOSOPHY  
DEPARTMENT OF PEDAGOGY  
NOVI SAD, REPUBLIC OF SERBIA

**Representing the Publisher**

Prof. dr. Milivoj Alanović, Dean

**Journal of Department of Pedagogy****Editor-in-Chief**

Prof. Dr. Slađana Zuković,  
Faculty of Philosophy, Department of  
Pedagogy, University of Novi Sad, Serbia

**Assistant Editors**

Dr. Stefan Ninković, Faculty of Philosophy,  
Department of Pedagogy, University of Novi  
Sad, Serbia

Dr. Senka Slijepčević, Faculty of Philosophy,  
Department of Pedagogy, University of Novi  
Sad, Serbia

**Editorial Board**

Prof. dr. Olivera Knežević-Florić, Faculty of  
Philosophy, Department of Pedagogy,  
University of Novi Sad, Serbia

Prof. dr. Milica Andevski, Faculty of  
Philosophy, Department of Pedagogy,  
University of Novi Sad, Serbia

Prof. dr. Jasmina Klemenović, Faculty of  
Philosophy, Department of Pedagogy,  
University of Novi Sad, Serbia

Prof. dr. Jovana Milutinović, Faculty of  
Philosophy, Department of Pedagogy,  
University of Novi Sad, Serbia

Prof. dr. Jasmina Klemenović, Faculty of  
Philosophy, Department of Pedagogy,  
University of Novi Sad, Serbia

Prof. dr. Jelena Đermanov, Faculty of  
Philosophy, Department of Pedagogy,  
University of Novi Sad, Serbia

Prof. dr. Biljana Bodroški Spariosu, Faculty of  
Philosophy, Department of Pedagogy,  
University of Belgrade, Serbia

Prof. dr. Mika Risku, Institute of Educational  
leadership, University of Jyväskylä, Finland

Prof. dr. Nikolay Popov, Sofia University "St.  
Kliment Ohridski", Department of Social  
Education and Social work, Bulgaria

Prof. dr. Adila Pašalić Kreso, Faculty of  
Philosophy, University of Sarajevo, Bosnia and  
Herzegovina

Prof. dr. Sofija Vrcelj, Faculty of Philosophy,  
Department of Pedagogy, University of Rijeka,  
Croatia

Prof. dr. Matijaž Duh, Faculty of Education, University  
of Maribor, Slovenia

Prof. dr. Saša Milić, Faculty of Philosophy,  
Department of Pedagogy, University of Nikšić,  
Montenegro

Prof. dr. Drago Branković, Faculty of Philosophy,  
Department of Pedagogy, Banja Luka, Bosnia and  
Herzegovina

Dr. Olivera Kamenarac, Southern Cross University,  
Gold Coast Campus, Coolangata

Prof. dr. Milena Valenčić Zuljan, Faculty of Education,  
University of Ljubljana, Slovenia

Prof. dr. Snežana Mirascieva, Faculty of Educational  
sciences, Department of Pedagogy, Goce Delchev  
University – Shtip, North Macedonia

**Proof readers**

Dr. Marina Kurešević, Professor (Serbian language)

Dr. Tomislav Bukatarević (English language)

**Secretary**

Msr Snežana Ritter

## **SPISAK RECENZENATA:**

Dr Ruženka Čimonji Černak, Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu  
Dr Ilija Milovanović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu  
Dr Daliborka Popović, Departman za filozofske nauke i umetnost, Državni univerzitet u Novom Pazaru  
Dr Igor Radeka, Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru  
Dr Maja Bosanac, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu  
Dr Tamara Radovanović, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad  
Dr Kristina Žunić, Akademija strukovnih studija, Šabac  
Dr Dejan Đorđić, Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu  
Dr Stanislava Marić Jurišin, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu  
Dr Borka Malčić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu  
Dr Mila Beljanski, Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu  
Dr Mirjana Senić Ružić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu  
Dr Emina Dedić Bukvić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu  
Dr Vera Spasenović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu  
Dr Nenad Stevanović, Fakultet pedagoških nauka u Jagodini, Univerzitet u Kragujevcu  
Dr Jovana Milutinović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu  
Dr Brane Mikanović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Banjoj Luci  
Dr Miomira Đurđanović, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu

## **LIST OF REVIEWERS:**

Dr. Ruženka Čimonji Černak, Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad  
Dr. Ilija Milovanović, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad  
Dr. Daliborka Popović, Department of Philosophical Sciences and Art, State University of Novi Pazar  
Dr. Igor Radeka, Department of Pedagogy, University of Zadar  
Dr. Maja Bosanac, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad  
Dr. Tamara Radovanović, the Preschool Teachers Training College, Novi Sad  
Dr. Kristina Žunić, Academy of Professional Studies, Šabac  
Dr. Dejan Đorđić, Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad  
Dr. Stanislava Marić Jurišin, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad  
Dr. Borka Malčić, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad  
Dr. Mila Beljanski, Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad  
Dr. Mirjana Senić Ružić, Faculty of Philosophy, University of Belgrade  
Dr. Emina Dedić Bukvić, Faculty of Philosophy, University of Sarajevo  
Dr. Vera Spasenović, Faculty of Philosophy, University of Belgrade  
Dr. Nenad Stevanović, Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac  
Dr. Jovana Milutinović, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad  
Dr. Brane Mikanović, Faculty of Philosophy, University of Banja Luka  
Dr. Miomira Đurđanović, Academy of Arts, University of Novi Sad

## **SADRŽAJ**

### **TABLE OF CONTENTS**

Lajoš Genc .....	1
PEN TEORIJA LIČNOSTI U SAVREMENOM VASPITANJU I OBRAZOVANJU	
PEN THEORY OF PERSONALITY IN MODERN UPBRINGING AND EDUCATION	
Simona Bekić .....	17
SINDROM SAGOREVANJA KOD STUDENATA – ISTORIJSKA PERSPEKTIVA	
ACADEMIC BURNOUT – A HISTORICAL PERSPECTIVE	
Maja Hmelak, Tamara Kaučević and Moris Baša .....	35
COMMUNICATION OF PRESCHOOL TEACHERS WITH PARENTS AND CHILDREN DURING THE PANDEMIC	
KOMUNIKACIJA VASPITAČA SA RODITELJIMA I DECOM TOKOM PANDEMIJE	
Tatjana Mihajlović, Jasna Skrobonja, Nemanja Vukanović i Želimir Dragić .....	50
AKADEMSKE EMOCIJE U VANNASTAVNIM AKTIVNOSTIMA I ŠKOLSKI USPJEH UČENIKA	
ACADEMIC EMOTIONS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS	
Vera Stojanovska and Angela Ikonomoska .....	72
THE MOTIVATION OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE DISTANCE LEARNING CONCEPT	
MOTIVACIJA NASTAVNIKA OSNOVNIH ŠKOLA ZA IMPLEMENTACIJU KONCEPTA UČENJA NA DALJINU	
Marijana Momčilović .....	88
PRIMENA TEHNOLOGIJE U NASTAVI: PREGLED FAKTORA NA NASTAVNIČKOM I ŠKOLSKOM NIVOU	
ICT INTEGRATION IN TEACHING: A REVIEW OF FACTORS AT THE TEACHER AND SCHOOL LEVEL	
Daliborka Škipina i Vesna Cvjetinović .....	112
METODIKA RADA ŠKOLSKOG PEDAGOGA NA OSNOVNIM AKADEMSKIM STUDIJAMA PEDAGOGIJE FAKULTETA FILOZOFSKE ORIJENTACIJE	
WORK METHODOLOGY OF THE SCHOOL PEDAGOGUE IN UNDERGRADUATE ACADEMIC STUDIES OF PEDAGOGY AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY	

Arijana Midžić i Jasmina Tockić-Čeleš ..... 130

UNDERSTANDING CREATIVITY THROUGH EDUCATION THEORIES AND TEACHING  
OF FOREIGN LANGUAGES

RAZUMEVANJE KREATIVNOSTI KROZ TEORIJE VASPITANJA I NASTAVE STRANIH  
JEZIKA

Tomislav Košta ..... 146

MUSIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF SCHOOL MODERNIZATION IN CROATIA  
DURING THE 19 TH CENTURY

MUZIČKO OBRAZOVANJE U KONTEKSTU MODERNIZACIJE ŠKOLSTVA U HRVATSKOJ  
TOKOM 19. VEKA

*PRIKAZI I OCENE*

Ines Hraste ..... 163

UČENIČKO SAMOOCENJIVANJE: OSNOVNI VODIČ ZA POUČAVANJE, UČENJE I  
REFLEKSIJU U ŠKOLI I NA UNIVERZITETU

STUDENT SELF-ASSESSMENT AN ESSENTIAL GUIDE FOR TEACHING, LEARNING  
AND REFLECTION AT SCHOOL AND UNIVERSITY

Abdulah Omeragić ..... 170

CREATIVITY IN THE CLASSROOM: SCHOOLS OF CURIOUS DELIGHT

KREATIVNOST U UČIONICI: ŠKOLE RADOZNALOG ODUŠEVLJENJA

UDK: 159.923:37  
159.923:17.024  
159.923:616.441.1  
DOI: <https://doi.org/10.19090/zop.2024.33.1-16>  
Pregledni naučni rad

## PEN teorija ličnosti u savremenom vaspitanju i obrazovanju

Lajoš Genc<sup>1</sup> 

*Odsek za psihologiju (u penziji), Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija*

### APSTRAKT

U radu se razmatra mogućnost primene PEN teorije ličnosti koju su postavili Ajzenk i njegovi saradnici u savremenom vaspitanju i obrazovanju. Akronim PEN odnosi se na dimenzije ili faktore psihoticizma, ekstraverzije i neuroticizma uzduž kojih se mogu rasporediti nivoi ovih osobina ličnosti. Nakon detaljnog prikaza teorije i upitnika kojima je teorija operacionalizovana u različitim fazama njenog uobličavanja, opisane su određene mogućnosti primene ove teorije od strane današnjih aktera u vaspitno-obrazovnom radu. Data su i teorijska objašnjenja u vezi sa nastankom savesti i samodiscipline, opsesivno-kompulzivnih reakcija i fobija, te u vezi sa školskim postignućem i nekim aspektima nastave koja su izvedena iz PEN teorije. U zaključnim razmatranjima istaknute su i dodatne specifične karakteristike formulisanja ove teorije u odnosu na danas veoma uticajne petofaktorske i iz njih izvedene višefaktorske modele ličnosti.

**Ključne reči:** PEN teorija, savest, školsko postignuće, opsesivno-kompulzivne reakcije, fobije.

### Uvod

U ovom preglednom radu ukazujemo na razloge zbog kojih nastavnicima i stručnim saradnicima (pedagozima, psiholozima, socijalnim radnicima, defektolozima, lekarima) upućenost u PEN teoriju ličnosti može doprineti efikasnijem vaspitno-obrazovnom radu.

---

<sup>1</sup> E-mail: [goencz.lajos@gmail.com](mailto:goencz.lajos@gmail.com)

Nakon prikaza teorije, opisaćemo neke mogućnosti njene primene, npr. u dijagnozi i prognozi razvoja različitih aspekata ličnosti primenom nekog od upitnika baziranih na ovoj teoriji, ili u izradi individualnog obrazovnog programa (IOP) pri inkluzivnom obrazovanju. Prikazana su i teorijska objašnjenja, kao što su, primera radi, različita tumačenja u vezi sa korelacijom školskog postignuća na različitim uzrastima i PEN dimenzija ličnosti, ili u vezi sa poželjnim postupcima socijalizacije kod vaspitanika koji se genotipski ili fenotipski različito pozicioniraju na njenim dimenzijama a počivaju na ovoj teoriji. U radu je najdetaljnije prikazana PEN teorija, a date su i smernice u kojim se sve oblastima ona može koristiti za potpunije teorijsko objašnjenje određenih pedagoških i psiholoških fenomena i kojim se postupcima disfunkcionalni vaspitanici mogu tretirati.

### **Prikaz PEN teorije ličnosti**

Akronim PEN upućuje na tri dimenzije ličnosti – psihotocizam, ekstraverzija, neuroticizam – uzduž kojih se razvrstavaju osnovni nivoi osobina ličnosti. Teoriju je razradio Ajzenk (Hans Jürgen Eysenck 1916-1997) sa velikim brojem saradnika. O njegovoj biografiji i izuzetnom doprinosu mnogim oblastima psihologije detaljno je izlagao Genc (2023). Autor je svoju teoriju prikazao sedamdesete godine prošlog veka (Eysenck, 1970), ali o njoj postoji i veliki broj drugih izvora (npr. Atkinson et al., 1990; Burger, 2019; Cervone & Pervin, 2019; Friedman & Schustack, 2015; Fulgosi, 1981; Genc, 2023; John et al., 2008; Zeigler-Hill & Shackelford, 2018, etc.).

### ***Psihotocizam***

P-dimenzija je zbog relativno niske pouzdanosti najproblematičnija dimenzija PEN teorije. Uvrštena je u teoriju 1952. godine kao treća (Eysenck, 1992; Eysenck & Eysenck, 1976), nakon ekstraverzije i neuroticizma 1947. I ona se, kao i druge dve, često naziva i faktorom, jer je Ajzenk veoma često koristio različite postupke faktorske analize (Fulgosi, 1979). Psihotocizam je sklonost ka psihopatološkim i antisocijalnim oblicima reagovanja. Pokazuje zvonastu distribuciju u populaciji, od psihički zdravih osoba do osoba sa predispozicijom za psihoze, a na samom kraju su i alkoholičari, osobe sa poremećajima ličnosti, delinkventi (posebno ženskog pola) i psihopate.

Genc (2023) je sažeo rezultate istraživanja u kojima se prikazuju karakteristike osoba sa visokim P-faktorom. One nisu sposobne da se prilagode, nedisciplinovane su, usamljene, neempatične, bezosećajne, okrutne i nečovečne. Već u detinjstvu su nastrojene neprijateljski prema porodici i ljudima od kojih dobijaju ljubav i pažnju. Napasne su, dosadne, neprijatne, svađalice, zadirkuju i uznemiravaju druge, kinje ljude i životinje, a da pri tome nemaju grižu



savesti, niti se kaju. U suštini su dva glavna obeležja visokog P-faktora agresivnost i mržnja. Traže podražaje i gladne su doživljaja. Istovremeno su neosetljive i prema sopstvenim osećanjima, imaju visok nivo impulsivnosti i egocentričnosti. Mogu biti i veoma kreativne i originalne, nekonvencionalne, u smislu da vole čudake i neuobičajene stvari. Ne obaziru se na opasnosti, ludo su odvažne. Ustanovljeno je i da su u proseku i manje fluentne nego zdrave osobe, pokazuju slab učinak u kontinuiranom sabiranju i crtanju u ogledalu, teško slede zadatu liniju. Pokazuju i slabiju koncentraciju i memoriju, prave veće pokrete od potrebnih, precenjaju udaljenost i postignute rezultate, polaganije čitaju i kucaju u „tapping“ testu. Karakteristika im je i slabo usklađen nivo aspiracije ili ambicije sa realnošću.

Visok P je u korelaciji sa stavovima prema seksualnosti, karakterističnim za dečake i muškarce koji više teže tom polu nego devojčice i žene. Ajzenk je najverovatnijim uzrokom smatrao povišeni nivo hormona testosterona kod ovih osoba (testosteron, nasuprot estrogenu, određuje muške telesne karakteristike), tj. bio je sklon shvatanju da je pozicija neke osobe na ovoj dimenziji fiziološki određena funkcionisanjem endokrinih žlezda, tj. biološki determinisana. Pri tome se pozivao na podatak da je kod jednojajnih blizanaca utvrđeno čak 81% zajedničke varijanse na upitnicima za merenje ove dimenzije (Eysenck, 1992; Eysenck & Eysenck, 1976).

### ***Ekstraverzija***

Ekstraverzija je prirodna sklonost usmeravanju svoje psihičke energije prema spoljašnjem svetu. Omeđena je bipolarnim oznakama ekstraverzija (E) – introverzija (I) te se zato često naziva i E-I dimenzija, pri čemu introverzija ukazuje na usmerenost energije ka unutra. Jedna je od najviše proučavanih dimenzija ličnosti i o njenim karakteristikama se raspravljalo u mnogim teorijama i modelima ličnosti. Naziv je relativno kasno uveden od strane Junga (1921) koji ju je u analitičkoj teoriji smatrao nivoom socijalnog konformizma. Dimenzija ekstraverzije prisutna je i u tipologijama ličnosti mnogih psihijatara, psihologa, psihoterapeuta i filozofa (npr. Janet, Kretschmer, Sheldon, Jaensch, Spranger, Rotter, Wittkin, Woodworth, Guilford i Cattell). Zanimljivo je da su psihijatri najčešće E-I dimenziju dovodili u vezu sa tipovima telesne građe (Genc, 2023).

Ajzenk je naziv preuzeo od Junga, ali ju je proučavao na za njega karakterističan način prilaza psihološkim problemima: izbegavanjem spekulacije, koristeći empirijske podatke i eksperimentalno proveravanje pretpostavki. Za što potpunije objašnjenje dimenzije i detaljnijeg opisa njenog uticaja na ponašanje i doživljavanje koristio je tri nivoa analize (bihejvioralnu, fiziološku i socijalnu perspektivu), pri čemu se oslanjao na rezultate faktorske analize, Pavlovljevu refleksologiju (učenje o uslovljavanju i tipovima nervnog sistema) ali i na

druge neurološke koncepcije o funkcionisanju nervnog sistema, a poziva se i na Halov pojam reaktivne inhibicije iz njegove neobiheviorističke teorije učenja (Hull, 1943). Iako testiranje raznih uzoraka Ajzenkovim upitnicima ne daje jednoznačne rezultate, u opštoj populaciji muškarci češće postižu rezultat bliži ekstravertnom polu.

Dokaz za postojanje ove dimenzije Ajzenk je dobio 1947. godine kada je faktorisao odgovore 10 700 ispitanika na 39 tvrdnji koje su se odnosile na različite oblike ponašanja. Dva ekstrahovana fundamentalna faktora nazvao je neuroticizam i ekstraverzija. Neuroticizam je objašnjavao 14%, a ekstraverzija 12% varijanse odgovora. Smatrao je da se radi o dimenzijama koje su kod neuroticizma omeđene emocionalnom stabilnošću–emocionalnom labilnošću, a kod ekstraverzije ekstraverzijom–introverzijom. Kod ove potonje između dva ekstrema nalazi se ambiverzija, kojoj pripada većina ljudi. Ekstraverzija, ambiverzija i introverzija se u populaciji raspoređuju prema Gausovoj zvonastoj krivulji.

Prema Ajzenkovom opisu tipična introvertna osoba je povučena i tiha, promišljena, bolje se oseća među knjigama nego među ljudima, intenzivne kontakte ima samo sa malim brojem prijatelja, vodi isplanirani život i izbegava nepredvidive događaje, retko je agresivna jer kontroliše svoje emocije, pouzdana je i poštuje etička pravila. Za razliku od nje, tipična ekstravertna osoba je društvena, ima česte ali površnije kontakte sa drugim ljudima, izbegava da radi ili uči sama, voli rizik, uzbudljive događaje, promene, zabavu, smeh. Takođe je pokretljiva, aktivna, bezbrižna, optimista je, naginje agresivnom ponašanju, emocije ne drži pod kontrolom i nije uvek pouzdana.

Ovaj ponašajni i doživljajni opis Ajzenk je upotpunio i objašnjenjem fizioloških razlika između introvertnih i ekstravertnih osoba. Smatra da je biološka osnova dimenzije objašnjiva razlikama u strukturi njihovog centralnog nervnog sistema. Pri tome se pozvao na učenja Pavlova o tipovima nervnog sistema kao i na učenja njegovih sledbenika, na primer Nebilicina (Nebylitsyn 1972), koji je skrenuo pažnju na dinamičnost nervnog sistema, povezujući tipove nervnog sistema sa lakoćom uslovljavanja pozitivnih i inhibitornih uslovnih refleksa, a povezano s tim i na fiziološki pojam uzlazni retikularni aktivirajući sistem ili sistem budnosti (RAS). Ajzenk je i Halovo učenje o reaktivnoj inhibiciji ugradio u svoju teoriju.

Zanimljivo objašnjenje fiziološke osnove ove dimenzije već početkom 20. veka dali su Gros i Hajmans (Groß i Heymans), što je i Ajzenk imao u vidu preuzimajući Pavlovljeva shvatanja. Njihovo objašnjenje dobro korespondira sa razlikovanjem Pavlovljevog jakog i slabog nervnog sistema, koje je navedeno u sledećem pasusu. Oni su smatrali da u funkcionisanju nervnih ćelija treba razlikovati primarne i sekundarne funkcije. Primarne funkcije su nervni impulsi izazvani vanjskim dražima i daju osnovu za senzacije i percepciju,

a sekundarne funkcije predstavljaju perseveraciju, trajanje primarnih funkcija. Sekundarne funkcije duže traju (perseveriraju) kod introvertnih nego kod ekstravertnih osoba (Barkóczi & Putnoky, 1984; Genc, 2023; Radonjić, 1992) .

Pavlov je, naime, proučavajući zakone uslovljavanja, proučavao i jačinu ili snagu centralnog nervnog sistema. Na nju ukazuje odnos između neurofizioloških procesa ekscitacije (širenja) i inhibicije (kočenja) nervnih impulsa u kori velikog mozga. Kod jakog ili stabilnog nervnog sistema dominantan je proces inhibicije (ove osobe imaju jak inhibitorski potencijal), a kod slabog ili nestabilnog nervnog sistema jači je proces ekscitacije (jak ekscitatorski potencijal). Introverti imaju slab, a ekstraverti jak nervni sistem. To je razlog što kod introvertnih iz retikularne supstance, povezane sa pomenutim sistemom budnosti, dolazi više impulsa u korteks koji dovode do njegovog izraženijeg aktivacionog nivoa, što istovremeno blokira uticaj subkortikalnih centara koji upravljaju više nagonim i manje racionalnim („primitivnijim“) funkcijama. Zato je introvertna osoba manje impulsivna, lakše kontroliše nagonne funkcije i promišljenija je. Kod ekstravertnih iz retikularne formacije dospeva manje impulsa u koru velikog mozga (niži mu je aktivacioni nivo), pa slabije kontrolišu ponašanja kojima upravljaju niži, subkortikalni centri. Zato su ekstraverti impulzivniji i manje promišljeni. Budući da postoji optimalni nivo kortikalne ekscitacije (prenisku i previsoku kortikalnu pobudljivost ili „arousal“organizam automatski izbegava), introverti izbegavaju, a ekstraverti traže stimulaciju (Genc, 2023).

Eysenck dovodi u vezu dimenziju ekstraverzije – introverzije i sa Halovim pojmom reaktivne inhibicije. Reaktivnom inhibicijom naziva se neurološki otpor da se ponovi izvršena reakcija. Ona se kod ekstravertnih osoba brzo razvija, jaka je i teško se gubi, čime se može objasniti zašto ekstraverti izbegavaju da perzistiraju u određenoj aktivnosti; nestalni su, sklone promenama i stalno traže nove sadržaje. Za razliku od njih, kod introvertnih osoba reaktivna inhibicija se razvija sporo, slaba je i lako se gubi. Zato im ne pada teško repetitivna upravo izvedenih aktivnosti. Genc (2023) navodi reminiscenciju kao empirijski dokaz za postojanje ovih razlika. Reminiscencija, bolje sećanje na sadržaje nakon što je prošlo određeno vreme od učenja nego neposredno nakon učenja, izraženija je kod introvertnih nego kod ekstravertnih osoba. Kod ekstravertnih snažna reaktivna inhibicija ometa ponavljanje i prisećanje na ranije učeno). Sve to ima i određene reperkusije na neurotično ponašanje: kod ekstravertnih osoba se u neurozi javljaju histerični simptomi, a introverti u slučaju neuroze razvijaju distimične (psihastenične) simptome.

## ***Neuroticizam***

Neuroticizam je sklonost ka neurotičnom ponašanju. Pošto Ajzenk neuroticizam dovodi u vezu sa labilnošću odnosno stabilnošću autonomnog (vegetativnog) nervnog sistema, bihevioralne karakteristike s obzirom na ovu dimenziju opisuje preko načina funkcionisanja ovog sistema. Osobe koje imaju labilan vegetativni nervni sistem su stalno zabrinute zbog nečega i promenljivog su raspoloženja. Povremeno su depresivne, prejako reaguju na distres, imaju jake emocije koje lako nastaju, osetljive su, nemirne, razdražljive i teško se smiruju. Za razliku od njih, osobe sa niskim N-faktorom (imaju stabilan vegetativni nervni sistem) većinom su smirene, odmerene i nisu sklone zabrinutosti, lako uspostavljaju emocionalnu ravnotežu, tihe su i mirne, obično nisu pritisnute brigama. Treba naglasiti da prema Ajzenku visoka pozicioniranost na N-dimenziji ne ukazuje na neurozu već na sklonost ka neurozi, tj. na predispoziciju za neurotično reagovanje. Da li će se ona javiti, to zavisi od odnosa nasleđenih činilaca (dispozicija) i stresnih situacija; neuroza se neće javiti ako je sredinski uslovi ne provociraju. Ženska populacija u proseku pokazuje izraženiji neuroticizam (Eysenck & Eysenck, 1995).

Istraživanja su pokazala da se može relativno dobro predvideti visoka pozicija na N-dimenziji na osnovu sledećih indikatora: nervoza, loše ili slabo organizovana ličnost, zavisnost, uski interesi, nedostatak energije, slab mišićni tonus, izolovanost i nepripadanje grupama, nezadovoljavajući roditeljski dom i porodične prilike, podložnost sugestiji, nedostatak upornosti u odnosu na prepreke, usporenost ili spor lični tempo, slaba fluentnost, izražena rigidnost ili perseveracija (sklonost ka ponavljanju aktivnosti koja se već pokazala kao neadekvatna), osećaj inferiornosti, sklonost ka nezgodama i nesrećama, slab vid u mraku ili sumraku, izbegavanje i slabo podnošenje napora, nezadovoljstvo, osetljivost, razdražljivost i uvredljivost. Visoki neuroticizam u stvari je defekt motivacije ili volje (bevoljnost) (Fulgosi, 1981; Genc, 2023).

## ***Povezanost neuroticizma, ekstraverzije i temperamenta***

Budući da je u svojim ranim istraživanjima pored N-faktora izdvojio i faktor ekstraverzije – introverzije, Ajzenk (Eysenck 1970) je njihovom odnosu posvetio dosta pažnje. Ukrštanjem dimenzija ukazao je na kombinacije koje se odnose na sledeće tipove ličnosti:

1. E-L (ekstraverzija – emocionalna labilnost ili neurotični ekstravert). Na planu ponašanja osoba koja spada u ovaj tip je nepouzdana, nemirna, agresivna, razdražljiva, impulsivna i aktivna, sklona depresiji i anksioznosti.

2. E-S (ekstraverzija – emocionalna stabilnost ili stabilni ekstravert). Takve osobe su društvene, pričljive, lakomislene, živahne, bezbrižne, vesele i vole da upravljaju. Sklone su histeriji.

3. I-L (introverzija – emocionalna labilnost ili neurotični introvert). Na bihejvioralnom nivou javlja se bezvoljnost, anksioznost, uzdržanost, neprijatnost, pesimističko rapoloženje.

4. I-S (introverzija – emocionalna stabilnost ili stabilni introvert). Karakteristično ponašanje za ovaj tip ličnosti je pasivnost, promišljenost, ozbiljnost, miroljubivost, pouzdanost, nepritisnutost brigama.

Ajzenk prikazuje i odnos između Hipokrat-Galenove podele na četiri tipa temperamenta (kolerik, sangvinik, melanholik i flegmatik) i rezultata faktorskih analiza na osnovu kojih su utvrđene E-I i N-dimenzija, ukazujući na njihovu usku povezanost preko brzine javljanja i intenziteta njihovih emocija (Atkinson et al. 1990; Eysenck, 1970). Emocije mogu nastati brzo ili sporo, a prema intenzitetu mogu biti jake ili slabe. Prema ovoj tipologiji kolerična osoba je brza i jaka, razdražljiva i neprijatna, sangvinična brza i slaba, razdražljiva i prijatna, flegmatična spora i slaba, tiha i prijatna, dok je melanholična spora i slaba, tiha i neprijatna. Prema redosledu kojim su tipovi gore nevedeni, koleriku bi odgovarala osoba sa visokim N i visokim E-faktorom (neurotični ekstravert, E-L tip), sangvinik ima nizak N i visok E (stabilni ekstravert, E-S tip), melanholiku odgovara osoba sa visokim N i niskim E (neurotični introvert, I-N tip), a flegmatik ima nizak N i nizak E (stabilni introvert, I-S tip). U realnosti, kako u populaciji tako i na individualnom nivou, neki od tipova je manje-više dominantan, ali su, u različitom stepenu, uvek prisutne i karakteristike ostalih tipova.

### ***Ajzenkovi upitnici i dimenzija socijalne poželjnosti***

Od sredine pedesetih godina 20. veka Ajzenk je sa saradnicima razvijao, proširivao i dograđivao PEN teoriju. Ovi koraci uvek su bili praćeni i operacionalizacijom preko upitnika, tj. u različitim fazama razvoja teorije konstruisani su i odgovarajući upitnici (Genc, 2023).

Prvi upitnik (MMQ) nastao je 1952. godine i sa 40 pitanja meri dimenziju neuroticizma. (Naziv je skraćena od Maudsley Medical Questionnaire jer je konstruisan na psihijatrijskoj klinici Modslji (Maudsley). Klinika pripada Londonskom univerzitetu na kojem je Ajzenk bio zaposlen). MPI (Maudsley Personality Inventory), namenjen merenju neuroticizma i ekstraverzije – introverzije sa 48 ajtema, nastao je 1959. godine.

Sledeći Ajzenkov upitnik u nizu je EPI (Eysenck's Personality Inventory) koji je proširen i L-skalom, a konstruisan je 1964. godine. Upitnik sadrži 57 tvdnji na koje treba

odgovoriti sa DA ili NE, u zavisnosti od toga da li se tvrdnja odnosi na ispitanika. U naslovu ovog pododeljka pomenuta dimenzija socijalne poželjnosti izvedena je iz rezultata koji su dobijeni ovim upitnikom. Dimenziju ćemo opisati nakon prikaza ostalih upitnika.

Ajzenkov upitnik ličnosti (Eysenck Personality Questionnaire – EPQ), verovatno je najpoznatiji od svih upitnika sa teorijskom osnovom u PEN teoriji. Nastao je 1977. Izvorno sadrži 90 tvrdnji i pored navedenih dimenzija služi i za merenje psihoticizma. Kasnije je broj tvrdnji proširen (posebno zbog niske pouzdanosti subskale namenjene utvrđivanju psihoticizma), a neke verzije sadrže i C-skalu za merenje sklonosti ka delinkventnom ponašanju.

Ovi upitnici bili su (ili su još uvek) u širokoj upotrebi i kod nas, kao uostalom u svim sredinama u kojima postoji neki oblik psihološke delatnosti. Obično imaju i forme namenjene deci sa oznakom “J” (od engl. junior).

Krajem prošlog veka razvijen je i EPP (Eysenck Personality Profiler). Instrument utvrđuje osobine nižeg reda u hijerarhiji i svaki superfaktor (P, E i N) definisan je sa sedam dimenzija. Supskale ekstraverzije su aktivnost, socijabilnost, asertivnost, ekspresivnost, ambicija, dogmatizam i agresivnost, a supskale neuroticizma čine inferiornost, nezadovoljstvo, anksioznost, zavisnost, hipohondrija, krivica i opsesivnost. Psihoticizam se utvrđuje supskalama sklonost ka preuzimanju rizika, impulzivnost, neodgovornost, manipulativnost, traženje senzacija, otpornost (bezosećajnost) i praktičnost.

Kao što je pomenuto, u skalu EPI objavljenoj 1964. godine ugrađena je i L-skala (od eng. lie, znači laž, falsifikat). Ona sadrži i 9 tvrdnji čija je osnovna namera bila da se otkriju lažni odgovori, tj. da se utvrdi koliko su ispitanici pri odgovaranju bili iskreni i koliko se može verovati njihovoj samoproceni (Eysenck, 1970). Kasnija istraživanja su pokazala da odgovori na ovoj skali ukazuju na zasebnu dimenziju ličnosti, na dimenziju socijalne poželjnosti. Ponekad se koriste i nazivi „dimenzija socijalne konformnosti“ i „dimenzija socijalne naivnosti“. Genc (2023) navodi da visok rezultat na ovoj skali (5 ili više poena od 9 mogućih, prema Eysenck & Eysenck, 1963) ukazuje na to da osoba nastoji da svoje ponašanje uskladi sa ponašanjem koje sredina smatra poželjnim i pokaže se „idealnom“, i nije bila potpuno iskrena pri odgovaranju. Nizak rezultat može da ukazuje i na to da osoba ne želi da bude slična „perfektnoj“ osobi, ali može da znači i to da je iskrenije odgovarala. Prosečan rezultat na skali utvrđen na opštoj populaciji dovodi se u vezu sa popustljivošću (blagošću, permisivnošću) kulture u datoj sredini. Niži prosečan rezultat u populaciji znači da su članovi date kulture tolerantniji prema netipičnim oblicima ponašanja. Žene na ovoj skali postižu u proseku više poena.

## **Praktične primene PEN teorije**

### ***Dijagnoza i prognoza razvoja ličnosti na osnovu rezultata u Ajzenkovim upitnicima***

Kod svih aktera u vaspitno-obrazovnim institucijama (pre svega kod vaspitanika i nastavnog osoblja) na osnovu rezultata u nekom od pomenutih upitnika moguće je uspostaviti dijagnozu i prognozu razvoja njihove ličnosti i preduzeti odgovarajuće mere kako bi se postigli željeni vaspitno-obrazovni ciljevi kod određene osobe u nekom konkretnom slučaju. Nije realno očekivati recepte, samo smernice.

Što se tiče pedagoških implikacija psihoticizma (dijagnoze i prognoze razvoja ličnosti na osnovu rezultata u Ajzenkovim upitnicima), osobe sa visokim P-skorom tokom čitavog životnog ciklusa izrazito su neprijemčive na vaspitne intervencije. Za vreme školovanja pokazuju niži uspeh izražen ocenama nego što bi se moglo očekivati s obzirom na njihove sposobnosti (Genc, 2023), a pri izboru zanimanja ne preporučuje se nastavnički poziv ili rad u vaspitnim institucijama (domovima) sa decom (Donáth, 1977; Göncz, 2017).

Najviše praktičnih primena PEN teorije odnosi se na E-faktor. Što se procesa socijalizacije tiče, kao što je kod fiziološkog opisa ove dimenzije već pomenuto, introverti imaju visoku, a ekstraverti nisku kortikalnu pobuđenost. Visoka kortikalna pobuđenost povezana je sa lakšim, a niska sa težim uslovljavanjem, tj. introverti se lakše uslovljavaju a teže razuslovljavaju, a ekstraverti teže uslovljavaju a lakše razuslovljavaju. Takođe, introvertne osobe su osetljivije na kazne, tj. kod njih je negativno potkrepljenje pri učenju efikasnije a nagrađivanje ima slabiji efekat. Za razliku od njih, ekstraverti su osetljiviji (prijemčiviji) na nagradu, tj. kod njih je učenje pomoću pozitivnog potkrepljenja uspešnije. To u praksi znači, da introverti reaguju i na kazne slabijeg intenziteta koje su kod ekstravertnih neefikasne, a nagrada, da bi imala efekat, kod introvertnih treba biti jača, dok se na ekstravertne i nagradom slabijeg intenziteta može efikasno uticati, a kazne kod njih treba da budu intenzivnije. Sve ovo, prema shvatanju Ajzenka, ima dalekosežne pedagoške implikacije na proces socijalizacije: introverti lakše usvajaju moralne norme, ekstraverti teže, pa bi introvertnoj deci više odgovaralo vaspitanje sa manje zabrana (najčešće nazvano „popustljivo“ vaspitanje) da ne bi postali presocijalizovani, dok je za ekstravertnu decu preporučljivije „strože“ vaspitanje kako ne bi ostali nesocijalizovani (Genc, 2023). Naime po Ajzenku samokontrola i savest (interiorizovane zabrane, norme ponašanja) razvijaju se klasičnim i instrumentalnim uslovljavanjem. Svako ponašanje dece, tvrdi Ajzenk, praćeno je konsekvencama od strane sredine: nagradom, kaznom, ignorisanjem. Neka uslovna draž (nagrada, kazna) vezuje se za безусловnu draž, na primer za prethodeće impulsivno ponašanje. Tako izazvan doživljaj se kod

deteta generalizuje, jer svako ponašanje, koje sličići kažnjenom, svrstava u kategoriju nepoželjnog ponašanja, a ono što je blisko nagradi u suprotnu kategoriju. Drugim rečima, prema učenju Ajzenka, savest je takav odgovor koji je nastao u procesu kažnjavanja i nagrađivanja i generalizovao se. U slučaju da se, na primer, dete ponaša na način koji je socijalno neprihvatljiv (laže, vara, krade, agresivno je) sledi kazna. To izaziva bol ili neprijatan osećaj kod deteta, te se taj poremećaj u autonomnom nervnom sistemu vezuje za dotično ponašanje, koje nakon više ponavljanja istog sleda događaja (ponašanje – kazna) biva inhibirano. Uspe li da se odupre izazovu, istovremeno je i zadovoljno sobom što je na doživljajnom planu pozitivno potkrepljenje, ima osećaj zadovoljstva i povećava se njegovo samopoštovanje. Tako nastaje savest, zajedno sa samokontrolom. Savest u stvari sadrži interiorizovane zabrane i norme, a na planu doživljaja to je neprijatan osećaj ili strah vezan za zabranjeno ili kažnjeno ponašanje. Izvede li se ranije konsekvantno zabranjivano ili kažnjavano ponašanje, to je okidač za javljanje asociiranog neprijatnog osećanja ili straha, tj. „griže savesti”, što se nastoji izbeći tako što se ne izvodi (inhibira) od strane sredine neprihvaćeno ponašanje (Genc, 2023).

U mnogim istraživanjima proučavan je odnos dimenzije ekstraverzija – introverzija i sa školskim uspehom. Iz njih se može uočiti tendencija da na nižim uzrastima viša ekstraverzija pozitivno korelira sa boljim postignućem izraženim preko školskih ocena, da između 12. i 15. godine ekstraverzija i školski uspeh nisu povezani, dok na starijim uzrastima introverti imaju bolje ocene. Korelacije su statistički značajne i umerenog su intenziteta (Genc, 2023).

Kao i ekstraverzija – introverzija, i neuroticizam ima mnoge pedagoške implikacije. Kod dece i učenika sa visokim N-faktorom postoji izraženija sklonost da razviju razne vrste anksioznosti (separaciona anksioznost, anksioznost vezana za postignuće) i fobija (kompulzivno-opsesivne reakcije, školska fobija). Osim toga, neuroticizam je u izuzetno komplikovanoj i zamršenoj (više indirektnoj nego direktnoj) vezi i sa uspehom u školi i studijama. Tu je pre svega negativna povezanost neuroticizma sa inteligencijom, koja, čini se, dolazi do izražaja preko okolnosti testiranja (testovna anksioznost izraženija je kod visokog N i to snižava rezultat na testu inteligencije). Serija istraživanja je pokazala da je visoka pozicija na N-dimenziji na nižim uzrastima povezana sa nižim postignućem, ali postoji i mogućnost kompenzacije samokontrolom i visokom motivacijom (Barkóczy & Putnoky, 1984). Kod studentske populacije postoji tendencija da je malo povišeni neuroticizam povezan sa uspešnijim studiranjem u odnosu na izrazito nizak ili visok neuroticizam.



Istraživanja pokazuju slabu pozitivnu korelaciju rezultata na skali socijalne konformnosti sa uspehom u školovanju. To je i razumljivo, jer školski sistemi u proseku favorizuju konformističko ponašanje.

### ***PEN teorija i izrada individualnog obrazovnog programa (IOP) pri inkluzivnom obrazovanju***

U okviru pokreta inkluzivnog obrazovanja učenike i studente sa posebnim potrebama (npr. previsoke ili preniske kognitivne sposobnosti, razni razvojni poremećaji itd.) parcijalno ili potpuno treba uključiti u redovnu školu (Oljača, 2011; Maksimović & Stamatović, 2021). Iz aspekta PEN teorije bitan je Individualni obrazovni plan (IOP), dokument kojim se planira dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju ovih učenika. Ona naravno treba biti u skladu sa njihovim mogućnostima. Svi koji učestvuju u njegovom sastavljanju, a obučeni su za rad u inkluzivnom obrazovanju, mogu preuzeti mnoge korisne smernice iz PEN teorije, npr. u vezi sa oblikom nastave, sastavljanjem učeničkih grupa ili sa različitim aspektima socijalizacije. Primera radi, za učenike sa visokim verbalnim sposobnostima, efikasna dodatna podrška može biti učestvovanje u nastavi sa starijim učenicima ili studentima. Podrazumeva se da PEN teorija u sastavljanju IOP-a može biti samo jedan od mnogobrojnih izvora.

### **Teorijska objašnjenja bazirana na PEN teoriji**

U PEN teoriji razrađena su i mnoga korisna objašnjenja zašto neke pojave u vaspitanju i/ili obrazovanju „idu zajedno“. O njima se, u različitim kontekstima, detaljnije raspravlja u Göncz (2021, 2023), John et al. (2008) i Radonjić (1992). Što se psihoticizma tiče, već opisane tipične karakteristike osoba sa visokim P-faktorom relativno uspešno objašnjavaju zašto su takve osobe slabo prijemčive na vaspitne postupke, zašto su skloni kršenju etičkih normi ili tokom školovanja imaju niži školski uspeh.

Najviše teorijskih objašnjenja odnosi se na vezu ekstraverzije sa uspehom tokom školovanja. Tako mnogi eksperti tvrde da su ekstraverti u početku školovanja uspešniji jer lakše uspostavljaju socijalne kontakte i sa učiteljem i sa drugim učenicima, aktivniji su, javljaju se i onda kada ne znaju odgovor jer se manje plaše kazne nego što ih privlači isticanje i skretanje pažnje na sebe (vrsta nagrade). Takav način ponašanja se na početku školovanja toleriše i nagrađuje, što odgovara ekstravertnoj deci. Takođe, neizvršavanje obaveza i površnost još nemaju većih negativnih konsekvenci. Za razliku od njih, samodisciplinovaniji introverti, više usmereni na rezultate rada nego na način prezentacije, u početku ostaju neprimećeni i manje nagrađivani boljim ocenama. Međutim, kasnije ekstraverti trpe zbog slabije samokontrole (nastavnicima počinje da smeta preterano „samoreklamiranje“ kod

ekstraverata koje nema odgovarajuće pokriće), a introverti profitiraju. Neki stručnjaci kažu da se u stvari radi o različitim očekivanjima škole prema deci različitog uzrasta. Takođe postoje i shvatanja da introverti vremenom ovladavaju stilom ponašanja ekstravertnih i da ga racionalno primenjuju, jer im je lakše da se povremeno „otvore“ prema sredini, nego ekstravertima da se „povuku“. Ajzenk (Eysenck 1996) dodaje i da je manje zreli nivo nastave na početku školovanja ispod nivoa razvijenosti introvertnih učenika. Na kasnijim uzrastima su za introverte tipičan način ponašanja i nivo nastave više usklađeni: u srednjoj školi počinje da dominira formalnija, preciznije organizovana nastava, a to više odgovara introvertnim učenicima.

Da bi objasnili razlike u ocenama ekstravertnih i introvertnih tokom školovanja, ima istraživača koji se pozivaju na (ne)usklađenost u tempu razvoja osobina ličnosti i razvoja inteligencije, tvrdeći da se ekstraverzija povećava do 14. godine, a da kasnije opada. Zbog toga su krivulja promena u ekstraverziji i krivulja razvoja inteligencije kao najbitnije determinante školskog postignuća usklađene do tog uzrasta, pa su obe u pozitivnoj korelaciji sa uspehom u školi. Od kasnijeg raskoraka u smeru promena ekstraverzije i inteligencije profitiraju introvertni učenici. Jedno od (bar delimično) mogućih objašnjenja odnosa dimenzije ekstraverzija – introverzija i školskog uspeha mogla bi biti i činjenica da su ekstraverti uspešniji u usmenim i kratkim zadacima i zadacima brzine koji su češći na početku školovanja i time su na ranijim uzrastima ekstraverti favorizovani.

Kod dece i učenika/studenata sa visokim N-faktorom postoji izraženija sklonost da razviju razne vrste anksioznosti i fobija (separaciona anksioznost, anksioznost vezana za postignuće, kompulzivno-opsesivne reakcije, školska fobija). U PEN teoriji prihvataju se opšteprihvaćena teorijska objašnjenja o uzrocima ovih razvojnih poremećaja (Eysenck & Eysenck, 1995). Tako se kod separacione anksioznosti glavnim uzrokom smatra strah od gubitka voljene osobe, a kod anksioznosti vezane za postignuće strah od gubitka ljubavi. Tu vaspitanik nije zainteresovan za uspeh, samo želi da izbegne neuspeh, tj. gubitak ljubavi. Što se tiče opsesivno-kompulzivnih reakcija, glavni uzrok su veoma strogi roditelji perfekcionista koji kod dece razvijaju crte analnog, rigidnog karaktera. Ajzenk školske fobije svrstava u grupu socijalnih fobija koje se uspešno tretiraju sistematskom desenzitizacijom.

Postoji slaba pozitivna korelacija rezultata na skali socijalne konformnosti sa uspehom u školovanju. To je teorijski objašnjivo i time što školski sistemi u proseku nagrađuju konformističko ponašanje.

## Zaključna razmatranja

U ovom radu težište je stavljeno na prikaz PEN teorije, ali su nevedene i određene implikacije za savremeno vaspitanje i obrazovanje, koje treba da bude usmereno na efikasan budući život i rad vaspitanika i aktivnih aktera u današnjim obrazovnim institucijama. To se može postići promovisanjem odgovarajućih veština i sposobnosti koristeći i smernice koje su mogu izvesti iz PEN teorije.

Na osnovu prikaza PEN teorije date na početku rada može se zaključiti da je Ajzenk do saznanja o strukturi ličnosti došao faktorskom analizom. Primenjujući je, utvrdio je tri temeljne dimenzije ličnosti, a njihovo postojanje eksperimentalno proveravao i za njih dao fiziološka objašnjenja. Do četvrte dimenzije nazvane socijalna komforbnost takođe je došao faktorskom analizom. Teoriju je izgradio analitičkim, induktivnim putem. Dao je dimenzionalan i hijerarhijski opis strukture ličnosti. U prikazu nije pomenuto, pa ovde ističemo da Ajzenk zastupa stav o slojevitoj strukturi ličnosti razlikujući četiri nivoa ili sloja. Prvi sloj čine specifične reakcije (pojedinačni postupci i ponašanja, npr. pokret rukom) koji imaju najniži stupanj generalnosti. Drugi nivo su navike, habitualni ili uobičajeni odgovori i ponašanja, teoretski konstrukti do kojih se dolazi korelacijom među specifičnim reakcijama. Na trećem nivou nalaze se crte do kojih se dolazi korelacijom među navikama. Četvrti nivo čine tipovi, sindrom povezanih crta, a dobijamo ih na reprezentativnim uzorcima. Ako osobine koreliraju na reprezentativnim uzorcima populacije na način kako to teorija predviđa, to se smatra dokazom za postojanje tipa.

Po Ajzenku ličnost opisujemo preko crta ili je svrstavamo u tip. U nomotetskom pristupu crta i tip se shvataju kao dimenzije. On se najintenzivnije bavio tipovima, predstavlja ih u obliku dimenzija i naziva psihoticismom, ekstraverzijom i neuroticizmom. Smatrao je da su one ortogonalne ili nezavisne, tj. pozicija na jednoj dimenziji ne utiče na poziciju te osobe na drugim dimenzijama. (Kasnija istraživanja su pokazala da su kod zdravih osoba dimenzije nezavisne, ali se kod neurotičnih među njima javljaju negativne korelacije). Takođe je zastupao mišljenje da su bipolarne, tj. omeđene opozitnim oznakama tvrdoća – mekoća, ekstraverzija – introverzija i emocionalna stabilnost – emocionalna labilnost. Gde se neka osoba pozicionira na ovim dimenzijama u velikoj meri određena je naslednim faktorima. Naime, Ajzenk je dimenzije ličnosti povezao sa tri najvažnija fiziološka sistema u organizmu: sa centralnim nervnim sistemom, vegetativnim ili autonomnim nervnim sistemom i sa endokrinim sistemom. Njihov uticaj na crte ličnosti se kreće između 60 i 80 %, a kao dokaz za to po njemu može poslužiti konkordancija dobijena u istraživanjima na mono- i dizigotnim blizancima i kod blizanaca delinkvenata.

U današnjoj psihologiji ličnosti akteri u vaspitno-obrazovnom radu najviše se oslanjaju na petofaktorski model i različite srodne modele (Genc, 2023). Ovim prikazom nastojali smo da ukažemo na to da se PEN teorija veoma dobro uklapa u taj trend i u mnogim aspektima štaviše dopunjuje ove modele, te od njenog poznavanja korist ni u kom slučaju nije zanemarljiva. Tako npr. više nego ostali modeli podstiče na razmišljanje o većito aktuelnom pitanju o odnosu sredine i nasleđa u vaspitanju i obrazovanju.

## Reference

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., & Bem, D. J. (1990). *Introduction to Psychology, Tenth Edition*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Barkóczi, I. & Putnoky, J. (1984). *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó.
- Cervone, D., & Pervin, L. A. (2019). *Personality: Theory and Research* (14th ed.). John Wiley Sons.
- Donáth, B. G. (1977). *A tanár-diák kapcsolatról*. Tankönyvkiadó.
- Eysenck, H. (1970). *The structure of human personality* (3rd ed.). Methuen.
- Eysenck, H. J. (1992). The definition and measurement of psychoticism. *Personality and Individual Differences*, 13(7), 757-785. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90050-Y](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90050-Y)
- Eysenck, H. J. (1996). Personality and the experimental study of education. *European Journal of Personality*, 10(5), 427-439.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, M. (1995). *Mindwatching: Why we behave the way we do*. Prion Books, Ltd.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1963). *Eysenck Personality Inventory (EPQ, EPI)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t02711-000>
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1976). *Psychoticism as a dimension of personality*. Hodder & Stoughton.
- Friedman, H. S., & Schustack, M. W. (2015). *Personality: Classic Theories and Modern Research* (6th ed.). Pearson Education.
- Fulgosi, A. (1979). *Faktorska analiza*. Školska knjiga.
- Fulgosi, A. (1981). *Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja*. Školska knjiga.
- Genc, L. (2023). *Pedagoška psihologija. Uvod u psihologiju vaspitanja i obrazovanja*. Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Göncz, L. (2017). Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75-95. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1339572>

- Göncz, L. (2021). *The Psychology of Multilingualism: Concepts, Theories and Application*. Cambridge Scholars Publishing.
- Göncz, L. (2023). Psychological explanations and possible management of consequences regarding language use and educational practice caused by the decrease of ethnic diversity in heterogeneous settings in Central-Eastern Europe. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2167301>
- Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Slap.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- John, O. P., Robins, R. W., & Pervin, L. A. (Eds.). (2008). *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed.). Guilford Press.
- Jung, C. G. (1921). *Psychologische Typen*. Rascher Verlag.
- Maksimović, J. M. i Stamatović, J. D. (2021). Inkluzija u obrazovanju-istraživački pristupi i problemi. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*. 34(3), 26-42.
- Nebylitsyn, V. D. (1972). *Fundamental properties of the human nervous system*. Plenum.
- Oljača, M. (Ur.). (2011). *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse: tematski zbornik*. Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju.
- Radonjić, S. (1992). *Opšta psihologija II sa dodatkom*. Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Zeigler-Hill, V., & Shackelford, T.K. (Eds.) (2018). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3\\_302141](https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_302141)

Primljeno: 19. 04. 2024.

Primljena korekcija: 26.08. 2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 13. 09. 2024.

## **PEN theory of personality in modern upbringing and education**

**Lajoš Genc** 

*Department of Psychology (in retirement), Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia*

### **ABSTRACT**

The paper considers the possibility of applying the PEN personality theory of H. J. Eysenck and his associates in modern upbringing and education. The acronym PEN refers to the dimensions or factors of psychoticism, extraversion, and neuroticism along which the levels of these personality traits can be arranged. After presenting the theory and questionnaires that operationalized the theory in various stages of its formation, certain possibilities of application of this theory by today's actors in educational work are described. Theoretical explanations are also given regarding the emergence of conscience and self-discipline, obsessive-compulsive reactions and phobias, as well as regarding school achievement and some aspects of teaching that are derived from the PEN theory. In the concluding remarks, additional specific features of the formulation of this theory were highlighted in relation to today's highly influential five-factor and other multi-factor models of personality derived from them.

**Key words:** PEN theory, conscience, school achievement, obsessive-compulsive reactions, phobias.

## Sindrom sagorevanja kod studenata – istorijska perspektiva

**Simona Bekić<sup>1</sup>** 

*Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija*

### APSTRAKT

Teme profesionalnog i akademskog sagorevanja široko su rasprostranjene u savremenim naučnim krugovima. Hiljade knjiga, disertacija i članaka svedoče o važnosti ove teme kako na domaćem, tako i na stranom govornom području. Konceptualizacija sindroma sagorevanja uveliko se promenila od pre 50 godina kada je prvi put skovan termin *burnout*. Danas on obuhvata čitav spektar društvenih grupa i odnosa van konteksta pomagačkih profesija – sagoreti mogu sportisti, aktivisti, supružnici i studenti. Usled manjka literature koja sumira znanja iz ove oblasti, cilj ovog rada je da pregledno predstavi istorijski kontekst razvoja sindroma sagorevanja kod studenata. Zarad dostizanja ovog cilja, definisani su pojmovi sindroma sagorevanja i akademskog sagorevanja. Takođe je prikazan istorijski razvoj istraživanja ova dva konstrukta, kao i skale korišćene tokom godina za merenje akademskog sagorevanja. Na kraju rada ukazuje se na pravac istraživačkog delovanja kojim treba ići ne bi li se unapredilo kako teorijsko, tako i praktično delovanje kada je u pitanju sindrom sagorevanja kod studenata.

**Ključne reči:** akademsko sagorevanje, studenti, sindrom sagorevanja, visoko obrazovanje

### Uvod

Istraživanja nalažu da je akademsko sagorevanje uobičajen oblik stresa koji pogađa 50% studenata (Dyrbye et al., 2009). Ovo znači da čak pola studentske populacije u toku studija doživi emotivnu i fizičku iscrpljenost, osećaj cinizma prema studijama i utisak neefikasnog ispunjavanja studentskih obaveza. Akademsko sagorevanje je početkom 2000-ih godina zadobilo veliku pažnju u naučnoistraživačkoj zajednici (Schaufeli et al., 2009) i do

---

<sup>1</sup> E-mail: [simona.bekic@ff.uns.ac.rs](mailto:simona.bekic@ff.uns.ac.rs)

danas proizvelo preko 848,000 rezultata na Gugl akademiku (Google Scholar, 2024). Kušman i Vest (Cushman & West, 2006) navode da istraživanja akademskog sagorevanja mogu biti korisna iz nekoliko razloga. Prvo, sindrom sagorevanja kod studenata može biti ključ za razumevanje brojnih ponašanja studenata, poput odustajanja od studija, izbora predmeta, akademskog uspeha (Cushman & West, 2006). Zatim, akademsko sagorevanje takođe može uticati na njihov odnos prema fakultetu, tj. na njihovu predanost fakultetu i potencijalni doprinos nakon završetka studija. Treće, sindrom sagorevanja kod studenata može uticati na privlačnost fakulteta za nove studente, te potencijalno na broj budućih upisa (Cushman & West, 2006).

U ovom radu sagledaćemo istorijski razvoj konstrukta sindroma sagorevanja kod studenata. Na osnovu činjenica, prisutnih kako u domaćoj tako i u stranoj literaturi, u ovom radu analiziraćemo sam pojam akademskog sagorevanja uz predstavljanje opšteg sindroma sagorevanja zarad kontekstualizacije. Zatim, sistematski ćemo predstaviti istorijski tok istraživanja ovog konstrukta, kao i skale korišćene za njegovo merenje. Problem istraživanja može se definisati sledećim pitanjima: Šta je (akademski) sindrom sagorevanja? Koje su bile faze u istraživanju (akademskog) sindroma sagorevanja? Koga smatramo naučnim pionirima u ovoj oblasti? Koji instrumenti su korišćeni za njegovo istraživanje? Cilj ovog istraživanja je da sažme savremena dostignuća u istraživanju sindroma sagorevanja kod studenata. Zarad postizanja datog cilja, biće korišćen kvalitativni pristup istraživanju i istorijski metod. Dakle, analiziraćemo stručno-naučnu literaturu, zvanične dokumente, izveštaje, kao i statističke podatke.

## **Sindrom akademskog sagorevanja**

U literaturi sa našeg podneblja termin *burnout* pronalazimo u nekoliko varijanti: sindrom sagorevanja (Bekić & Malčić, 2022; Ilijaš Herceg, 2023; Vrcelj et al., 2017), sindrom profesionalnog sagorevanja (Maćešić Petrović i sar., 2011), sindrom sagorevanja na radu (Mudronja, 2019), sindrom izgaranja (Jovanović et al., 2019), sindrom izgaranja na radu/poslu (Čabarkapa, 2009), izgaranje (Popov et al., 2013), kao i u svom originalnom obliku – burnout (Maćešić Petrović i sar., 2011). U ovom radu koristićemo termin *sindrom sagorevanja* s obzirom na njegovu najveću učestalost u dostupnoj literaturi. Pored toga biće korišćeni i termini *sindrom sagorevanja kod studenata* i *akademsko sagorevanje* kao pandan istom fenomenu kod studentske populacije.

U početku njegovog istraživanja, sindrom sagorevanja se definisao prostim nabrojanjem različitih simptoma koje su istraživači uviđali (Schaufeli & Buunk, 2003). Takav pristup napušten je usled svoje problematične selektivnosti, te se danas ističu različiti tipovi definicija sindroma sagorevanja: a) kao stanja, b) kao procesa i na kraju c) kao kombinacije



stanja i procesa (Schaufeli & Buunk, 2003). Kada su u pitanju definicije stanja, autori njima ističu osnovne i najkarakterističnije simptome sindroma sagorevanja. Maslač i Džekson (Maslach & Jackson, 1986, as cited in Schaufeli & Buunk, 2003, p. 386) objašnjavaju da je to „sindrom koji obuhvata emocionalnu iscrpljenost, deperesonalizaciju i smanjen osećaj ličnog postignuća“.

Emocionalna iscrpljenost opisuje se kao posledica prekomernih emotivnih i psiholoških zahteva koji se postavljaju već energetski istrošenim radnicima. Zatim, depersonalizacija odnosi se na tendenciju da sagoreli profesionalci tretiraju druge kao objekte, dakle pokazuju ravnodušnost i emocionalnu hladnoću prema klijentima ili kolegama. Treća karakteristika sindroma sagorevanja jeste smanjen osećaj ličnog postignuća, koji podrazumeva negativno ocenjivanje sopstvenog rada, kao i pad osećaja kompetentnosti na poslu (Yang, 2004). Definiciju koju su predložili Maslač i Džekson usvojila je i Svetska zdravstvena organizacija (World Health Organization, 2019). Još jednu definiciju stanja dali su Pajns i Aronson (Pines & Aronson, 1988, as cited in Schaufeli & Buunk, 2003, p. 386), koji sindrom sagorevanja opisuju kao „stanje dugotrajne emocionalne, mentalne i fizičke iscrpljenosti“. Na posletku, Bril (Brill, 1984, as cited in Schaufeli & Buunk, 2003, p. 387) ga definiše kao „kompleksno stanje vezano za posao, koje karakteriše disforija i disfunkcionalnost kod pojedinca koji je ranije uspešno obavljao isti posao i neće se oporaviti bez spoljne pomoći ili promena u okruženju“.

S druge strane, procesne definicije fokusiraju se na opis mehanizma dolaska do sindroma sagorevanja. Tako Černis (Cherniss, 1980a, as cited in Schaufeli & Buunk, 2003) definiše sindrom sagorevanja kao proces u kom se ponašanja i stavovi zaposlenih negativno menjaju kao odgovor na stres na poslu. Autorka Ecion (Etzion, 1987, as cited in Schaufeli & Buunk, 2003) smatra sindrom sagorevanja procesom koji se polako razvija i počinje bez upozorenja evoluirajući gotovo neprimetno do određene tačke. Osoba naglo počinje da se oseća iscrpljeno i nije u mogućnosti da poveže ovaj razorni doživljaj ni sa jednim specifičnim stresnim događajem. Još jednu procesnu definiciju nudi teorija Konzervacije resursa (eng. Conservation of resources) Stevana Hobfola (Hobfoll, 1989). Prema toj teoriji, osoba nije pod stresom ukoliko poseduje brojne materijalne, duhovne, interpersonalne, vremenske, energetske resurse (Hobfoll, 2001). Stres se, prema Hobfolu, javlja kada postoji pretnja da osobi neki od navedenih resursa nestane, kada ga zaista izgubi ili ukoliko ne uspe da pridobije željeni resurs. Sindrom sagorevanja se javlja kada neko uđe u negativnu spiralu gubitka resursa (Hobfoll, 2001).

Treću grupu definicija Šofeli i Bunk nazivaju sintetičkim definicijama, a one predstavljaju kombinaciju opisa sindroma sagorevanja kao stanja ali i procesa (Schaufeli & Buunk, 2003). Šofeli i Enzman su formulisali upravo jednu ovakvu definiciju opisujući sindrom sagorevanja kao „dugotrajno negativno stanje uma kod ‘običnih’ ljudi u vezi sa njihovim radom, koje se uglavnom manifestuje kroz iscrpljenost, nervozu, osećaj smanjene produktivnosti, gubitak motivacije i razvoj neproduktivnih stavova i ponašanja na poslu“ (Schaufeli & Enzmann, 1988, as cited in Schaufeli & Buunk, 2003, p. 388). Ovo psihološko stanje, naime, nastaje kao posledica nesklada između želja i realnosti na radnom mestu.

Nakon nekoliko godina autori su pristupili formulisanju koncepta suprotnom sindromu sagorevanja. U pitanju je konstrukt radne angažovanosti (eng. work engagement), koji prvi put pominje Kan – objašnjavajući da bi angažovanost trebalo da dovede do pozitivnih posledica na individuu, ali i na organizaciju (Kahn, 1990, as cited in Schaufeli, 2012). Nakon njega, Šofeli i saradnici nastavljaju sa istraživanjem ovog pojma kao pozitivne antiteze sindromu sagorevanja. Za razliku od sagorelih individua, oni koji su radno angažovani osećaju se energično i povezano sa sopstvenim poslom. Tri dimenzije radne angažovanosti su:

- Pokretačka snaga (eng. vigor) koju karakteriše spremnost da se uloži visok nivo energije i truda u toku rada, te otpornost i upornost prilikom suočavanja sa preprekama na poslu;
- Posvećenost (eng. dedication) koja se odnosi na osećanja entuzijazma, ponosa i predanosti radu usled velike inspirisanosti njime;
- Apsorpcija (eng. absorption) podrazumeva zaokupljenost zadacima na poslu, potpunu koncentraciju i teškoću da se zaposleni odvoji od posla (Schaufeli, 2012).

Analogno navedenim opštim definicijama sindroma sagorevanja postoje i brojna objašnjenja akademskog sagorevanja, tj. sindroma sagorevanja kod studenata. S obzirom na najrasprostranjeniju definiciju koju su predložili Maslač i Džekson (Maslach & Jackson, 1986, as cited in Schaufeli & Buunk, 2003), akademsko sagorevanje ćemo u ovom radu opisati kao kombinaciju fizičke i emotivne iscrpljenosti, ravnodušnosti prema izvršenju akademskih zadataka, te nizak kvalitet angažmana na studijama (Čarapina & Ševo, 2017). Neki od simptoma koji se navode u literaturi su: nedostatak motivacije za vršenje fakultetskih zadataka, smanjenje kvaliteta akademskog rada, ravnodušnost i bezosećajnost prema studijama, pad samopouzdanja i entuzijazma (Čarapina i Ševo, 2017). Akademsko sagorevanje vezuje se za konstrukte poput akademske prokrastinacije i niske samoeфикаsnosti (Merhi et al., 2018). Takođe se navode i negativne posledice do kojih usled sindroma sagorevanja može doći, poput delinkvencije, nezadovoljstva studijama i odustajanja od njih, razvoja bolesti zavisnosti (Alarcon et al., 2011; Yang, 2004). Kako navodi Jang (Yang, 2004), studenti se kreću između

srednjih i viših nivoa sindroma sagorevanja kada ih poredimo sa drugim grupama poput medicinskih radnika i nastavnika.

### **Istorija istraživanja (akademskog) sindroma sagorevanja**

Istraživanje sindroma sagorevanja vodi svoje početke od 70-ih godina 20. veka. Jedan od prvih istraživača sindroma sagorevanja bio je Frojdenberger (Freudenberger, 1974, as cited in Schaufeli & Buunk, 2003). Do „otkrića“ sindroma sagorevanja došlo je tokom Frojdenbergerovog radnog iskustva u besplatnoj klinici za podršku zavisnicima od narkotika u Njujorku. Ovaj posao nije bio plaćen, već su psiho-socijalnu podršku činili pretežno mladi volonteri vođeni idealističkim motivima o pomoći ovim marginalizovanim društvenim grupama. Tokom vremena primetio je da su mnogi volonteri doživeli postepeni pad energije, motivacije i posvećenosti poslu, često praćeni raznim mentalnim i fizičkim nedaćama. Uočio je ponavljajući šablon ovakvih simptoma, koji su se kod volontera manifestovali oko godinu dana nakon službe na njujorškoj klinici. Frojdenberger je skovao termin *burnout* kako bi opisao ovo specifično stanje iscrpljenosti (Schaufeli & Buunk, 2003). Istovremeno, Kristina Maslač i saradnici intervjuisali su kalifornijske radnike zaposlene u pomagačkim profesijama (Bakker et al., 2014). Ispitanici su koristili termin *sagorevanje* kako bi opisali svoje stanje iscrpljenosti, negativan odnos prema klijentima i nedostatak uverenja da mogu da pomognu svojim klijentima (Bakker et al., 2014). Ispostavilo se da je prvobitni Frojdenbergerov termin prikladno obuhvatio fenomen koji je već bio široko poznat radnicima u pomagačkim profesijama.

Početnu fazu istraživanja (sedamdesete godine 20. veka) odlikovala je literatura pretežno deskriptivnog karaktera, kao i nedostatak empirijskih istraživanja o sindromu sagorevanja (Schaufeli & Buunk, 2003). Sindrom sagorevanja se prvi put spominje u stručno-naučnoj literaturi namenjenoj prosvetnim, socijalnim, zdravstvenim radnicima, službenicima za sprovođenje zakona i drugima (Schaufeli & Buunk, 2003). Koncept sindroma sagorevanja ubrzo se pojavio i u medijskom prostoru, što je dovelo do porasta interesovanja javnosti za njega, kao i svojevrzne popularnosti fenomena. U tom periodu istovremeno je došlo do značajnog povećanja broja radionica, obuka i intervencija za sindrom sagorevanja. Ipak, budući da se većina radova iz ovog perioda oslanjala na anegdotalnu deskripciju fenomena ili pojedinačne studije slučaja, postepeno je postajalo nejasno na šta se on tačno odnosi. Manjak empirijskih istraživanja na temu, zajedno uz popularizaciju ovog termina putem mas-medija, diskreditovalo je naučno proučavanje sindroma sagorevanja (Schaufeli & Buunk, 2003). Ovo je dovelo do svrstavanja ovog fenomena u „pop-psihologiju“, što je ujedno bio i jedan od komentara recenzenata na jedan od prvih nacrtu Maslačinog inventara sagorevanja (eng. Maslach Burnout Inventory, u daljem tekstu: MBI), današnje pionirke u oblasti istraživanja

sindroma sagorevanja Kristine Maslač (Maslach & Jackson, 1984, as cited in Schaufeli & Buunk, 2003, p. 385). Danas se MBI koristi u preko 90% istraživanja o sindromu sagorevanja (Schaufeli & Buunk, 2003).

Naredna faza, koja se odigrala sredinom 1980-ih godina, bila je empirijskog karaktera (Schaufeli & Buunk, 2003). Ovaj period karakteriše velika rasprostranjenost korišćenja MBI skale za merenje nivoa sindroma sagorevanja, zatim, širenje interesovanja za sagorevanje izvan Sjedinjenih Američkih Država, kao i pomeranje fokusa istraživanja sagorevanja sa pomagačkih profesija na generalno istraživanje sindroma sagorevanja u drugim oblastima rada (Schaufeli & Buunk, 2003). Dok je ranijim istraživanjima nedostajala jaka teorijska osnova, u ovoj fazi se pojavio veći broj sveobuhvatnih konceptualnih okvira, koji su integrisali sindrom sagorevanja u kontekste poznatih psiholoških teorija (Schaufeli & Buunk, 2003). Kako bi se objasnio sindrom sagorevanja korišćene su: psihoanalitička teorija, teorija socijalnog poređenja, teorija socijalne razmene, teorija pravičnosti, socijalna kompetencija i model zahteva-kontrole na poslu (Pines, 2006). Ipak, sindrom sagorevanja se još uvek opisuje kao fenomen u razvoju i u potrazi za korespondirajućom teorijom (Pines, 2006).

Sledeći period istraživanja odigrao se 2000-ih godina, a u ovom radu označićemo ga kao „inflaciju“ istraživanja sindroma sagorevanja. Upravo zbog proširenja tradicionalnog razumevanja i opsega termina sindroma sagorevanja, u ovoj fazi nastaje veliki broj istraživanja u različitim životnim kontekstima (Pines, 2006; Schaufeli et al., 2002; Schaufeli & Buunk, 2003). Prvobitno je koncept proširen na sve vrste profesija i radnih grupa prevazilazeći originalno ograničenje na sektor pomagačkih profesija poput zdravstva, obrazovanja, policije i socijalnog rada (Schaufeli et al., 2002). Zatim su istraživanja pokazala da se sagorevanje doživljava i u odnosima poput braka, studiranja, političkog aktivizma i sporta (Pines, 2006; Schaufeli et al., 2002; Schaufeli & Buunk, 2003). U ovom periodu nastaju i prva istraživanja sindroma sagorevanja kod studenata. Iako mnogi studenti nisu zaposleni u formalnom smislu, njihove studentske aktivnosti mogu se smatrati svojevrsnim poslom. Studenti i studentkinje izvršavaju brojne strukturirane zadatke i obaveze poput redovnog pohađanja časova, pisanja projekata, seminarskih radova i sličnih zadataka usmerenih ka jasnom cilju – polaganju ispita (Friedman, 2014; Kim et al., 2018). Postavlja se pitanje zašto istraživanja sindroma sagorevanja u akademskom kontekstu nisu počela ranije? Prvobitna isključivost u istraživanju sindroma sagorevanja kod uslužnih profesija u velikoj meri proizilazi iz metodoloških ograničenja najrasprostranjenije skale za merenje sindroma sagorevanja – MBI (Schaufeli et al., 2002). Kao što je prethodno pomenuto, ovaj instrument nastao je tokom istraživanja samoprocene profesionalaca iz poslova u kojima su međuljudske interakcije česte, te su i same dimenzije konstrukta sindroma sagorevanja bile prilagođene ovom tipu posla. Uvođenje opšte skale za merenje sindroma sagorevanja (MBI-GS) olakšalo je proučavanje sagorevanja u

različitim oblastima rada nudeći šire definisane dimenzije cinizma, iscrpljenosti i efikasnosti. Psihometrijska istraživanja pokazala su da se trofaktorska struktura sindroma sagorevanja održava u različitim profesijama (Schaufeli et al., 2002). Pored toga, danas postoji 5 verzija skale MBI: Opšti upitnik, Upitnik za pomoćne profesije, Upitnik za medicinsko osoblje, Upitnik za nastavno osoblje, Opšti upitnik za studente (Maslach et al., 2016).

Danas je sindrom sagorevanja dobro poznati konstrukt i široko rasprostranjena akademska tema o kojoj je objavljeno hiljade publikacija i na osnovu koje se organizuju brojne naučne konferencije. Šofeli i saradnici su 2009. godine procenili da je objavljeno preko 6.000 knjiga, disertacija i članaka u časopisima o sindromu sagorevanja (Schaufeli et al., 2009). Možemo samo pretpostaviti koliko se taj broj uvećao danas, 15 godina kasnije. Koncept sindroma sagorevanja je podstakao istraživanja o stresu na radnom mestu, posebno u kontekstu pomoćnih profesija, na koje ranije nije bila usmerena pažnja. U državama sa razvijenim socijalnim osiguranjem poput Švedske i Holandije, sindrom sagorevanja je priznata medicinska dijagnoza (Schaufeli et al., 2009). Takođe, Svetska zdravstvena organizacija uvrstila je sindrom sagorevanja u Međunarodnu klasifikaciju bolesti nedavne 2019. godine (World Health Organization, 2019). Za ovaj fenomen predviđeni su i brojni načini procene, intervencije i rehabilitacije od strane psihologa, savetnika, socijalnih radnika, psihijatara, službi za ljudske resurse. Intervencije se često dele na one fokusirane na individuu (poput individualne psihoterapije, programa jačanja samoeфикаsnosti i lične organizacije) ili na sistem (poput poboljšanja radnih uslova, odnosa u kolektivu i raspodele posla) (Schaufeli et al., 2002, 2009). Na taj način teorijsko izučavanje sindroma sagorevanja podstaklo je razvoj prevencije i tretmana sagorevanja na radnom mestu (Schaufeli et al., 2009).

Paralelno sa ovim akademsko sagorevanje takođe je postalo jedno od značajnih oblasti istraživanja, što nam pokazuje impresivan broj od 848,000 rezultata na Gugl akademiku kada se pretraži pojam *student burnout* (Google Scholar, 2024). Veliki broj istraživanja bavi se merenjem povezanosti akademskog sagorevanja sa drugim varijablama. Tako je ustanovljeno da su varijable poput manjka socijalne podrške (Awang et al., 2014; Dwyer & Cummings, 2001; Kim et al., 2018), prekomerne fakultetske obaveze (Cushman & West, 2006; Kim et al., 2018), manjak samoeфикаsnosti (Mafla et al., 2015), smanjen akademski uspeh (Cadime et al., 2016; Jagodics & Szabó, 2022; Madigan & Curran, 2021; Oyoo et al., 2020; Schaufeli et al., 2002), manjak lične motivacije, loše fizičko zdravlje (Cushman & West, 2006), kao i naknadno sagorevanje u profesionalnom kontekstu (Dahlin et al., 2010; Robins et al., 2018) u pozitivnoj korelaciji sa akademskim sagorevanjem. Implikacije za prevenciju i rehabilitaciju akademskog sagorevanja, jednako kao i kod sindroma sagorevanja, dele se na individualni i sistemski pristup. Individualni oblici podrške odnose se na pohađanje psihoterapije (Robins et al., 2018), kao i na praktikovanje tehnika relaksacije, upravljanja stresom i upravljanja vremenom

(Schaufeli & Buunk, 2003). S druge strane, sistemski oblici predupređivanja akademskog sagorevanja odnose se na integraciju sadržaja posvećenom mentalnom zdravlju u nastavi (Robins et al., 2018), kao i temama poput kontrole stresa, pripreme za ispit, motivacije za učenje (Dwyer & Cummings, 2001) i jačanja mreže podrške među studentima (Awang et al., 2014). Preporučuje se kombinovanje individualnog i sistemskog pristupa u tretmanu akademskog sagorevanja (Schaufeli & Buunk, 2003).

Sindrom sagorevanja je takođe aktuelna naučnoistraživačka tema u domaćoj literaturi. Kao opšti konstrukt u najvećem delu radova ispituje se prevalenca i povezanost sindroma sagorevanja sa drugim varijablama (anksioznost, zadovoljstvo životom i osobine ličnosti) u različitim oblastima rada. Najveći broj istraživanja odnosi se na zdravstvene (Baić, 2017; Bukumirović et al., 2018; Petrov-Kiurski, 2020) i prosvetne radnike (Jovanović et al., 2019; Maćešić Petrović i sar., 2011; Marić et al., 2020; Tasić, 2020; Zuković i Slijepčević, 2022), ali dostupna literatura obuhvata i druge profesije poput sportista (Trifković, 2022), vojnih lica (Vojvodic & Dedic, 2020), rudara (Manić et al., 2017) i roditelja dece sa razvojnim poteškoćama (Petrović et al., 2023). Kada je u pitanju akademsko sagorevanje, prisutne su teme utvrđivanja nivoa sagorevanja kod studenata (Vićentić i sar., 2015), povezanosti akademskog sagorevanja sa konstruktima socijalne podrške (Bekić, 2023), fizičkog zdravlja i mentalnog distresa (Ilić Živojinović, 2014), zastupljenosti akademskog sagorevanja među polovima (Ilic et al., 2021) kao i pregledni radovi (Backovic & Jevtic, 2012; Bekić i Malčić, 2022). Najveći broj istraživanja na temu akademskog sagorevanja uključuje populaciju studenata medicine (Backovic & Jevtic, 2012; Ilic et al., 2021; Ilić Živojinović, 2014; Todorovic et al., 2021).

### **Skale za merenje akademskog sagorevanja**

U dostupnoj literaturi pronalaze se različite konceptualizacije konstrukta akademskog sagorevanja, a samim tim i mnogobrojne skale za njegovo merenje. Iako se akademsko sagorevanje uglavnom procenjuje pomoću skale MBI-SS, tj. Opšteg upitnika za studente (Maroco & Campos, 2012; Maslach et al., 2016), merenje ovog konstrukta na taj način dobilo je nekoliko kritika i predloženi su novi inventari za njegovu procenu (Maroco & Campos, 2012). Na srpski su prevedene i adaptirane opšte skale za merenje sindroma sagorevanja Copenhagen Burnout Inventory (Berat et al., 2016), Maslach Burnout Inventory (Vukmirovic et al., 2020), Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (Matejić et al., 2015), Utrecht Work Engagement Scale (Petrović et al., 2017). U dostupnoj domaćoj literaturi, pronalazimo i skale namenjene specifično sagorevanju studenata - Maslach Burnout Inventory Student Survey (Palanović et al., 2019), Copenhagen Burnout Inventory i Study Burnout Inventory (Todorovic et al., 2021). U nastavku su u Tabeli 1. predstavljeni inventari za procenu

akademskog sagorevanja sa kratkim opisom, dimenzijama konstrukta i primerima pitanja za svaku dimenziju.

**Tabela 1**

*Skale za merenje akademskog sagorevanja*

Skala	Opis	Dimenzije	Primeri pitanja
<b>Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS)</b>  (Maslach et al., 2016; Schaufeli et al., 2002)	Skala samoprocene doživljenog akademskog sagorevanja. Tri supskale izražene su kroz 15 ajtema u formi sedmostepene likertove skale. Normativni uzorak podeljen je na tri grupe od po 33.3%, pri čemu je donja trećina uzorka s niskim nivoom sagorevanja, zatim sledi prosečan i na kraju visok nivo sagorevanja. Struktura upitnika pokazala se stabilnom u različitim kulturama i zemljama.	Iscrpljenost  Cinizam  Profesionalna efikasnost	„Osećam se iscrpljeno nakon dana provedenog na fakultetu“  „Sumnjam u značaj svojih studija“  „Tokom časova se osećam samopouzđano da sam sposoban/na u izvršavanju fakultetskih zadataka“
<b>Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-9S)</b>  (Carmona-Halty et al., 2019; Schaufeli et al., 2002)	Skala samoprocene angažovanosti studenata. Ova skala antiteza je sindromu sagorevanja i odnosi se na pozitivne aspekte angažovanja na studijama. Čine je 9 ajtema u formi sedmostepene likertove skale. Otkrivena je visoka interna konzistencija unutar dimenzija, ali i upitnika u celini.	Pokretačka snaga  Posvećenost  Apsorpcija	„Kada radim zadatke vezane za studije, osećam se energično“  „Moje studije me inspirišu“  „Zanesem se kada učim“.
<b>Burnout Measure (BM)</b>  (Enzmann et al., 1998; Pines, 2006)	Opšti upitnik samoprocene sagorevanja bez obzira na radno mesto (odnosi se i na studente, roditelje, političke aktiviste). Odgovori se skupljaju kroz 21 ajtem na sedmostepenoj likertovoj skali.	Fizička  Emocionalna  Mentalna iscrpljenost	„Umoran/na sam“  „Osećam se beznadežno“  „Osećam se zarobljeno“
<b>Copenhagen Burnout Inventory– Student Survey (CBI-SS)</b>	Sastoji se od 18 ajtema na petostepenoj likertovoj skali. S obzirom na opštost ovog instrumenta, pitanja o sagorevanju u odnosu na klijenta su u novijim verzijama	Lično sagorevanje  Profesionalno sagorevanje	„Koliko često se osećaš umorno?“  „Da li te tvoje studije frustriraju?“

(Campos et al., 2013; Kristensen et al., 2005; Maroco & Campos, 2012)	instrumenta zamenjena terminima <i>kolega</i> i <i>predavač</i> . Potvrđena je jaka validnost i relijabilnost ovog instrumenta.	Sagorevanje u odnosu na klijente:	
		• Sagorevanje u odnosu na kolege	„Da li ti je teško da saraduješ sa kolegama?“
		• Sagorevanje u odnosu na predavače	„Da li te frustrira saradnja sa predavačima?“
<b>Oldenburg Burnout Inventory– Student Survey (OLBI-SS)</b>	Sastoji se od 16 ajtema u formi četvorostepene likertove skale. Bazira se na negativno formulisanim tvrdnjama kroz dve dimenzije sindroma sagorevanja. Korelacija između OLBI-SS i MBI upitnika ukazuju na umerenu validnost ovog instrumenta.	Iscrpljenost	„Tokom posla se često osećam emotivno iscrpljeno“
(Campos et al., 2012; Maroco & Campos, 2012)		Isključenost	„Posle određenog vremena, osoba može da prestane da se oseća povezano s ovim tipom rada“
<b>University Demand-Resource Questionnaire (UDRQ)</b>	Upitnik samoprocene o zahtevima i resursima dostupnim na univerzitetskom obrazovanju. Ajtemi su raspoređeni prema šestostepenoj likertovoj skali. Ovaj upitnik u korelaciji je sa MBI skalom.	Zahtevi	„Ima predavača koji nisu fer prema meni“
(Jagodics & Szabó, 2022)		Resursi	„Kada učim za ispite, mogu da pravim sebi raspored“

## Zaključak

Cilj ovog rada bio je da se sažmu savremena dostignuća u istraživanju akademskog sagorevanja. Ne postoji konsenzus oko dimenzija koje čine sindrom sagorevanja kod studenata, a njegova definicija zavisi od teorijske opredeljenosti autora. Predstavljene su različiti načini definisanja sindroma sagorevanja, kao stanja, zatim, kao procesa, te kao sinteze navedena dva. Ipak, opštu definiciju izvodimo iz radova pionirke ove oblasti, Kristine Maslač, koja navodi osećaj iscrpljenosti, cinizma i manjka efikasnosti u sprovođenju fakultetskih zadataka kao njegove osnovne karakteristike (Maslach et al., 2016). Nakon toga prikazali smo istorijski tok istraživanja ovog fenomena, od samog otkrića sindroma sagorevanja do njegove današnje opšte prihvaćenosti u stručno-naučnoj literaturi. U početnoj fazi istraživanja sindrom sagorevanja se vezivao isključivo za pomagačke profesije (medicinske radnike, nastavno osoblje i policajce), dok se vremenom nije ustanovilo da se sagorevanje može dogoditi u brojnim drugim oblastima života (partnerski odnosi, sport i studiranje) (Schaufeli



& Buunk, 2003). Potom su navedene skale korišćene za merenje akademskog sagorevanja, pri čemu je u najvećoj upotrebi skala MBI-SS, tj. Opšti upitnik za studente Kristine Maslač i saradnika (Maslach et al., 2016).

Iako su prikazani rezultati omogućili potpunije sagledavanje tematike vezane za istorijski razvoj sindroma sagorevanja kod studenata, brojna druga pitanja su se otvorila tokom istraživanja. Naime, nije jasno u kom smeru se kreće prihvaćenost ovog fenomena u naučno-istraživačkoj zajednici – hoćemo li u budućnosti videti pojam sindroma sagorevanja kod studenata u DSM (Dijagnostički i statistički priručnik za mentalne poremećaje) i ICD (Međunarodna klasifikacija bolesti) priručnicima? Vidi li se na naučno-istraživačkom horizontu napuštanje negativne formulacije *akademskog sagorevanja* i prelaz na njegovu pozitivnu verziju *studentske angažovanosti*? Šta istraživanja kažu o konkretnim oblicima pedagoške prevencije razvoja, te koji su to načini pedagoškog tretmana posledica sindroma sagorevanja kod studenata? Bez obzira na teorijski karakter ovog istraživanja, nadamo se da njegovi dometi idu i dalje od toga. Ovaj pregled literature može se koristiti u savremenoj analizi i kontekstualizaciji sindroma sagorevanja studenata, zatim u narednim empirijskim istraživanjima akademskog sagorevanja, kao i u, što je možda najvažnije, usmeravanju prakse u pravcu povećane brige o mentalnom zdravlju studenata.

## Reference

- Alarcon, G. M., Edwards, J. M., & Menke, L. E. (2011). Student Burnout and Engagement: A Test of the Conservation of Resources Theory. *The Journal of Psychology, 145*(3), 211–227. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.555432>
- Awang, M. M., Kutty, F. M., & Ahmad, A. R. (2014). Perceived Social Support and Well Being: First-Year Student Experience in University. *International Education Studies, 7*(13), p261. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n13p261>
- Backovic, D., & Jevtic, M. (2012). Burnout syndrom as a mental health problem among medical students. *Medicinski Pregled, 65*(3–4), 129–132. <https://doi.org/10.2298/MPNS1204129B>
- Baić, V. (2017). Sindrom sagorevanja radnika zaposlenih u Gradskom zavodu za hitnu medicinsku pomoć. *Naučni Časopis Urgentne Medicine, 23*(2), 71–78.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD–R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*(1), 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bekić, S. (2023). *Socijalna podrška kao korelat sindroma sagorevanja kod studenata tokom pandemije Kovid-19* [Neobjavljeni master rad]. Univerzitet u Novom Sadu.
- Bekić, S., & Malčić, B. (2022). Pandemija Korona virusa i sindrom sagorevanja kod studenata. *Pedagoška Stvarnost, 68*(1), 97–110. <https://doi.org/10.19090/ps.2022.1.97-110>
- Berat, N., Jelić, D., & Popov, B. (2016). Serbian version of the Work burnout scale from the Copenhagen burnout inventory: Adaptation and psychometric properties. *Primenjena Psihologija, 9*(2), 177. <https://doi.org/10.19090/pp.2016.2.177-198>
- Bukumirović, A., Totić-Poznanović, S., Marković-Denić, L., Bukumirić, Z., Vlačić, A., Radak, V., Lasica, R., & Šijački, A. (2018). Burnout syndrome at work by doctors employed at Emergency Center of Clinical center of Serbia. *Hospital Pharmacology - International Multidisciplinary Journal, 5*(2), 647–653. <https://doi.org/10.5937/hpimj1802647B>
- Čabarkapa, M. (2009). Sindrom izgaranja na poslu kod nastavnika. *Nastava i Vaspitanje, 58*(2), 268–286.
- Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence, 53*(1), 169–179. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.003>
- Campos, J. A. D. B., Carlotto, M. S., & Marôco, J. (2012). Oldenburg Burnout Inventory - student version: Cultural adaptation and validation into Portuguese. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 25*(4), 709–718. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400010>

- Campos, J. A. D. B., Carlotto, M. S., & Marôco, J. (2013). Copenhagen Burnout Inventory - student version: Adaptation and transcultural validation for Portugal and Brazil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 87–97. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100010>
- Čarapina, I., & Ševo, J. (2017). Odnos socijalne podrške i sagorijevanja studenata. *Školski Vjesnik: Časopis Za Pedagogijsku Teoriju i Praksu*, 66(1), 9–25.
- Carmona-Halty, M. A., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES–9S): Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>
- Cushman, S., & West, R. (2006). Precursors to College Student Burnout: Developing a Typology of Understanding. *Qualitative Research Reports in Communication*, 7(1), 23–31. <https://doi.org/10.1080/17459430600964638>
- Dahlin, M., Fjell, J., & Runeson, B. (2010). Factors at medical school and work related to exhaustion among physicians in their first postgraduate year. *Nordic Journal of Psychiatry*, 64(6), 402–408. <https://doi.org/10.3109/08039481003759219>
- Dwyer, A. L., & Cummings, A. L. (2001). Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Coping Strategies in University Students. *Canadian Journal of Counselling*, 35(3), 208–220.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Harper, W., Massie, F. S., Power, D. V., Eacker, A., Szydlo, D. W., Novotny, P. J., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2009). The learning environment and medical student burnout: A multicentre study. *Medical Education*, 43(3), 274–282. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03282.x>
- Enzmann, D., Schaufeli, W. B., Janssen, P., & Rozeman, A. (1998). Dimensionality and validity of the Burnout Measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71(4), 331–351. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1998.tb00680.x>
- Friedman, G. (2014). *Student Stress, Burnout and Engagement* [Master Thesis]. University of the Witwatersrand.
- Google Scholar. (2024). *Search results for “Student Burnout”*. [dataset]. [https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as\\_sdt=0%2C5&as\\_vis=1&q=student+burnout&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=student+burnout&btnG=)
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–5224.
- Hobfoll, S. E. (2001). The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 337–421.

- Ilic, I., Zivanovic Macuzic, I., Kocic, S., & Ilic, M. (2021). High risk of burnout in medical students in Serbia, by gender: A cross-sectional study. *PLOS ONE*, *16*(8), e0256446. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256446>
- Ilić Živojinović, J. (2014). *Analiza povezanosti socio-ekoloških faktora i akademskog stresa sa mentalnim zdravljem studenata* [Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/2451/Disertacija.pdf?sequence=6>
- Ilijaš Herceg, H. (2023). *Psihološki distres i rizik za razvoj sindroma sagorijevanja kod redovitih studenata koji rade* [Diplomski rad]. Sveučilište u Zagrebu.
- Jagodics, B., & Szabó, É. (2022). Student Burnout in Higher Education: A Demand-Resource Model Approach. *Trends in Psychology*, *31*(4), 757–776. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00137-4>
- Jovanović, V., Karić, J., Hinić, D., Stojanović, G., Džamonja-Ignjatović, T., & Mihajlović, G. (2019). Burnout syndrome in special education teachers working with children with developmental disorders. *Engrami*, *41*(2), 21–33. <https://doi.org/10.5937/engrami1902021J>
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, *34*(1), 127–134. <https://doi.org/10.1002/smi.2771>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, *19*(3), 192–207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Maćešić Petrović, D., Kovačević, J., Japundža Milisavljević, M., & Đurić Zdravković, A. (2011). Sindrom profesionalnog sagorevanja različitih profesija u obrazovnom procesu. *Pedagogija*, *LXVI*(1), 29–35.
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does Burnout Affect Academic Achievement? A Meta-Analysis of over 100,000 Students. *Educational Psychology Review*, *33*(2), 387–405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Mafla, A. C., Villa-Torres, L., Polychronopoulou, A., Polanco, H., Moreno-Juvinao, V., Parra-Galvis, D., Durán, C., Villalobos, M. J., & Divaris, K. (2015). Burnout prevalence and correlates amongst Colombian dental students: The STRESSCODE study. *European Journal of Dental Education*, *19*(4), 242–250. <https://doi.org/10.1111/eje.12128>
- Manić, S., Janjić, V., Dejanović, S. D., Aleksic, A., Aleksic, Z., Jaredić, B., & Krkić, M. (2017). Burnout, Depression and Proactive Coping in Underground Coal Miners in Serbia—Pilot Project. *Serbian Journal of Experimental and Clinical Research*, *18*(1), 45–52. <https://doi.org/10.1515/sjecr-2016-0061>

- Marić, N., Maksimović, N., & Bulat, P. (2020). The burnout syndrome of educational workers. *Medicinski Podmladak*, 71(2), 8–13. <https://doi.org/10.5937/mp71-25838>
- Maroco, J., & Campos, J. A. D. B. (2012). Defining the Student Burnout Construct: A Structural Analysis from Three Burnout Inventories. *Psychological Reports*, 111(3), 814–830. <https://doi.org/10.2466/14.10.20.PRO.111.6.814-830>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2016). *Maslach Burnout Inventory Manual (Fourth Edition)*.
- Matejić, B., Milenović, M., Kisić Tepavčević, D., Simić, D., Pekmezović, T., & Worley, J. A. (2015). Psychometric Properties of the Serbian Version of the Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey: A Validation Study among Anesthesiologists from Belgrade Teaching Hospitals. *The Scientific World Journal*, 2015, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2015/903597>
- Merhi, R., Sánchez-Elvira Paniagua, Á., & Palací Descals, F. J. (2018). The Role of Psychological Strengths, Coping Strategies and Well-Being in the Prediction of Academic Engagement and Burnout in First-Year University Students. *Acción Psicológica*, 15(2), 51–68. <https://doi.org/10.5944/ap.15.2.21831>
- Mudronja, A. (2019). *Sindrom sagorijevanja na radu (burnout sindrom) kod edukacijskih rehabilitatora* [Neobjavljeni master rad]. Sveučilište u Zagrebu.
- Oyoo, S., Mwaura, P., Kinai, T., & Mutua, J. (2020). Academic Burnout and Academic Achievement among Secondary School Students in Kenya. *Education Research International*, 2020, 1–6. <https://doi.org/10.1155/2020/5347828>
- Palanović, A., Ružojčić, M., Zupančić, N., Galić, Z., Boštjančić, E., & Jelić, D. (2019). A validation of the Maslach Burnout Inventory Student Survey in three transitional countries. *Savremeni Trendovi u Psihologiji*. <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/prilog-skup/700762>
- Petrović, I. B., Vukelić, M., & Čizmić, S. (2017). Work Engagement in Serbia: Psychometric Properties of the Serbian Version of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES). *Frontiers in Psychology*, 8, 1799. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01799>
- Petrović, J., Zorić, J., & Petrović-Lazić, M. (2023). The relationship of sensory processing of children with developmental dysphasia with burnout and self-esteem of parents. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*, 22(3), 221–242. <https://doi.org/10.5937/specedreh22-38815>
- Petrov-Kiurski, M. (2020). Incidence of professional stress and burnout syndrome in general physicians. *Opsta Medicina*, 26(1–2), 1–12. <https://doi.org/10.5937/opmed2002001P>
- Pines, A. M. (2006). Stress and burnout: A relational perspective. In *Relational perspectives in organizational studies: A research companion* (pp. 95–111).

- Popov, B., Miljanović, M., Stojaković, M., i Matanović, J. (2013). Izvori stresa na radu, distres i izgaranje: Uloga strategija prevladavanja. *Primenjena Psihologija*, 6(4), 355–370. <https://doi.org/10.19090/pp.2013.4.355-370>
- Robins, T. G., Roberts, R. M., & Sarris, A. (2018). The role of student burnout in predicting future burnout: Exploring the transition from university to the workplace. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 115–130. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344827>
- Schaufeli, W. B. (2012). Work Engagement. What do We Know and Where Do We Go? *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14(1), 3–10.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing. In *The Handbook of Work & Health Psychology* (2nd ed., pp. 383–425). John Wiley & Sons, Ltd. <https://www.al-edu.com/wp-content/uploads/2014/05/Handbook-of-Work-and-Health-Psychology-2Ed-2003.pdf#page=392>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Tasić, R. (2020). *Ispitivanje sindroma sagorevanja na poslu kod medicinskih sestara vaspitača u predškolskim ustanovama u Beogradu* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerzitet u Beogradu. [https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/76021/Disertacija\\_11397.pdf](https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/76021/Disertacija_11397.pdf)
- Todorovic, J., Terzic-Supic, Z., Divjak, J., Stamenkovic, Z., Mandic-Rajcevic, S., Kocic, S., Ukropina, S., Markovic, R., Radulovic, O., Arnaut, A., Piperac, P., Mirkovic, M., & Nestic, D. (2021). Validation of the *Study Burnout Inventory* and the *Copenhagen Burnout Inventory* for the use among medical students. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 34(6), 737–745. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.01726>
- Trifković, N. (2022). Burnout syndrome in athletes. *Sport - Nauka i Praksa*, 12(2), 89–94. <https://doi.org/10.5937/snp12-2-41801>
- Vićentić, S., Latas, M., Barišić, J., Matić, M., Pantović Stefanović, M., Jovanović, A., i Milovanović, S. (2015). Sindrom sagorevanja kod studenata medicine u Srbiji—Predkliničke i kliničke razlike. *Engrami*, 37(1), 5–15.

- Vojvodic, A. R., & Dedic, G. (2020). Correlation Between Burnout Syndrome and Anxiety in Military Personnel. *Serbian Journal of Experimental and Clinical Research*, 21(1), 59–65. <https://doi.org/10.2478/sjecr-2018-0004>
- Vrcelj, S., Zovko, A., & Vukobratović, J. (2017). Uloga pedagoga u prevenciji sindroma sagorijevanja učitelja i odgajatelja. *Zbornik Odseka Za Pedagogiju*, 26, 7–29. <https://doi.org/10.19090/zop.2017.26.7-29>
- Vukmirovic, M., Rajovic, N., Pavlovic, V., Masic, S., Mirkovic, M., Tasic, R., Randjelovic, S., Mostic, D., Velickovic, I., Nestorovic, E., Milcanovic, P., Stanisavljevic, D., & Milic, N. (2020). The Burnout Syndrome in Medical Academia: Psychometric Properties of the Serbian Version of the Maslach Burnout Inventory—Educators Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5658. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165658>
- World Health Organization. (2019). *Burn-out an “occupational phenomenon”*: International Classification of Diseases. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- Yang, H.-J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan’s technical–vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283–301. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.12.001>
- Zuković, S., i Slijepčević, S. (2022). Funkcionisanje škola u uslovima pandemije iz perspektive pedagoga. *Obrazovanje u Osnovnoj Školi u Vreme Pandemije*, 42–52. <https://degames.uniri.hr/wp-content/uploads/2022/07/Obrazovanje-u-osnovnoj-skoli-u-vreme-pandemije-elektronsko-izdanje.pdf#page=42>

Primljeno: 26. 06. 2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 05. 07. 2024.

## Academic Burnout – a Historical Perspective

Simona Bekić 

*Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia*

### ABSTRACT

Professional and student burnout are well-known phenomena in contemporary scientific circles. Thousands of books, dissertations and articles indicate how important this topic is, both in Serbia and worldwide. The conceptualization of the burnout syndrome has changed drastically since it was first coined 50 years ago. Today, it encompasses the entire spectrum of social groups and relationships outside the context of helping professions – athletes, activists, spouses and students can all go through burnout. Due to the lack of literature summarizing the knowledge of this area, the aim of this paper is to provide an overview of the historical context of the development of student burnout. In order to achieve this goal, the concepts of burnout syndrome and academic burnout were defined. Also, the historical development of research on these two constructs is presented in this paper, as well as the instruments used over the years to measure burnout among students. At the end of the paper, we present the direction of research that should be taken in order to improve both theoretical and practical action when it comes to burnout syndrome among students.

**Keywords:** academic burnout, students, burnout syndrome, higher education



## Communication of Preschool Teachers with Parents and Children During the Pandemic

**Maja Hmelak<sup>1</sup>, Tamara Kaučević and Moris Baša**

*Faculty of Education, University of Maribor, Slovenia*

### ABSTRACT

This paper presents the results of the communication relations of preschool teachers with parents and children during the COVID-19 pandemic. The theoretical part presents the importance of cooperative relations between preschool teachers and parents, the increasing use of ICT and the ways in which preschool teachers communicate with parents and children during distance education. The empirical part presents the results of a survey conducted on a sample of 100 preschool education professionals from all over Slovenia. The research approach was descriptive and causal-non-experimental methods of pedagogical research were applied. The data collection was carried out through an anonymous survey questionnaire and analysed with descriptive statistics using the SPSS program. The key findings of the research showed that most respondents attribute significant importance to communication and cooperation with parents. However, there are also some for whom these relationships are not necessary. Preschool teachers most often communicated with children once or twice a month. At the same time, they point out that this way of interaction with children is inadequate and incomparable to live interaction. An interesting conclusion is that preschool teachers continue to communicate with parents in similar ways as before the pandemic, with increased communication via phone conversations, e-mail and the kindergarten's website. The pandemic has changed the way of pedagogical communication to a way of reducing the personal approach, which can be problematic in the process of raising and educating preschool children.

**Keywords:** pandemic, communication, preschool teachers, ICT, distance education

---

<sup>1</sup> E-mail: [maja.hmelak@um.si](mailto:maja.hmelak@um.si)

## **Introduction**

One of the essential elements of cooperation in kindergarten is the cooperation between preschool teachers and parents. This includes all the impressions created and words expressed. The cooperative relationship between parents and preschool teachers begins with the first welcoming gesture when a parent enters kindergarten for the first time (Graham-Clay, 2005). The preservation of established relationships continues through common values, visions, scenarios, strategies, management, networking, collaborative projects, and open responsibility. This creates greater connection, better confidentiality, higher self-esteem, greater respect and better understanding within the relationship (Lepičnik Vodopivec, 2012).

## **Theoretical basis**

Curriculum for kindergartens (Ministrstvo za šolstvo in šport, 1999, 13) emphasizes that: "Cooperation between kindergarten and parents is an important aspect of the quality of preschool education, as it is precisely this cooperation that contributes a lot to the appropriate complementarity of family and institutional education". It involves sharing responsibilities and acting for the well-being of the child. It also includes information on the child's progress, problem-solving, arranging and co-decision-making (Željeznov Seničar, 2012).

Cooperation between preschool teachers and parents is becoming increasingly important. However, these relationships are not always the same. Lepičnik Vodopivec (2012) divided them into four groups: individual and group, and formal and informal cooperation. The first division is based on how many people are involved in the relationship. As the name implies, individual cooperation is a conversation between a preschool teacher and the parent, while in the group form the preschool teacher cooperates with the group of parents. Formal forms of cooperation with parents include the participation of parents in the council of the institution and the council of parents, parent-teacher meetings, office hours and written communication. At the same time, informal forms include informal gatherings and various conversations that take place either over the phone or online (ibid.). At the same time, the use of information technology is gaining importance as it facilitates the maintenance of relationships (Čadež, 2014).

Active cooperation between the preschool teacher and the parent is mandatory and necessary, as family upbringing and kindergarten education are intertwined and complementary. Both contribute to the child's development and aim for the same goals. However, for cooperation to be appropriate, respect and trust between the preschool teacher

and parent are required (Željeznov Seničar, 2012). Children quickly feel whether preschool teachers and parents collaborate well (or poorly) and respond accordingly. Therefore, it is essential to nurture and develop an appropriate and positive relationship (Kalin et al., 2009).

The common goals and tasks of adults in raising their children involve cooperation between parents and preschool teachers and between parents and other kindergarten professionals. The types of these relationships are different, but they are intertwined. Through them, both parents (through kindergarten professionals) and preschool teachers (through parents) can understand the child and help him in his or her development and the challenges he or she faces (Kodrič, 2012).

### ***Communication Relationships***

Cooperation and communication are interconnected and complementary. Any successful cooperation relies also on appropriate communication. It is a process in which both parents and preschool teachers receive and transmit various messages. In this way, they establish and maintain contacts, discuss, consult, communicate, and, last but not least, ask questions (Tracey, 2021). They also share their wishes, emotions, and feelings (Ule, 2009).

Lepičnik Vodopivec (2012) emphasizes that it is important in communication that the preschool teacher listens with interest and concentration to the interlocutor and expresses this through non-verbal communication. When starting a conversation about the child, it is important that the preschool teacher knows how to distinguish between information and educational counselling. When preschool teachers inform parents, they have the main say, but when it comes to educational counselling, parents primarily have priority. It is important for the preschool teacher to be able to listen, participate, think and to be able to clearly and accurately define their opinions and views to parents. They must ensure that they form equal relationships and do not discriminate between parents according to their affiliation (Žavski, 2017).

Devjak and Berčnik (2018) found that parents attribute significant importance to open communication with preschool teachers. They want to be informed about their child's problems and the overall condition of the child. The authors emphasize that this can be achieved through appropriate interpersonal relationships, but preschool teachers must pay attention to appropriate professionalism and expertise. Regardless of whether it is a matter of content or level, it is important to maintain both properly and thus maintain an appropriate relationship (Žavski, 2017).

Communication between preschool teachers and parents is becoming more important year after year. The reason for this can be attributed to the increasing involvement of parents in the process of upbringing and education (Čadež, 2014). This involvement also brings with it some advantages, such as getting to know, cooperating, sharing opinions, expressing feelings and making professional contacts (Paladin, 2011), as well as disadvantages, including misunderstandings, misuse of forms of verbal communication, inappropriate forms of cooperation, incorrect establishment of communication relationships, and inflexibility in accepting information received (Šrot, 2013). Regardless of the above, Čadež (2014) emphasizes that it is necessary to constantly strive to maintain and nurture communication and cooperation between preschool teachers and parents and vice versa.

### ***Information and Communication Technology in Education***

Information and communication technology (ICT) nowadays enables distance education (search for resources and literature in electronic form, distance communication, writing and submitting reports, etc.), remote work (archiving, processing, and transfer of information, communication with business partners), various remote services (e-government, e-commerce), and the virtual environment through which we can establish distance contacts, regardless of time and geographic distance (Drobnjak & Jereb, 2007).

ICT has become a priority for accessibility in both schools and kindergartens. We often communicate in this way because it is easier and faster. ICT is also becoming an increasingly important element for all participants in education, as it is increasingly used as a tool at work (Brečko & Vehovar, 2008).

Skubic Ermenec et al. (2020) emphasize that digital technology has great potential to improve educational and didactic practices, but it is crucial to consider the following conditions: digital technology cannot replace the teacher in any way; the introduction of digital technology must necessarily be associated with educational and socialization goals; the investments in digital technology must be understood as an aid to professionals and we must be aware that digital technology has disadvantages and advantages.

Due to the rapid development of ICT, which is still affected by the improvement and upgrading of computer equipment and programs, work in kindergartens has become easier and faster. Preschool teachers can communicate faster and easier with parents, write lesson plans, adapt to the individual needs of children, transfer and develop children's knowledge and skills more efficiently, and, last but not least, archive data related to their work and the functioning of kindergarten in general (Suryani, 2010). This can be achieved through

modern technology, including desktop and tablet computers and smartphones, as Pucelj (2006) points out. It is a technology that is available to preschool teachers at all times in their work.

### ***Communication in Distance Education***

Distance communication is an increasingly used technique due to the fast-paced lifestyle. Using technology, parents can communicate with kindergartens and preschool teachers more easily and quickly. Phones in classrooms, voice messages, video technology, websites, and online communication platforms are always available to parents, allowing them to remotely connect with kindergarten staff and professionals, including preschool teachers (Graham-Clay, 2005).

However, a major change occurred at the end of 2019, when a new coronavirus, known as SARS-CoV-2, appeared (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2) (Nacionalni inštitut za javno zdravlje, 2021). The emergence of the coronavirus not only made everyday life more difficult but also reflected in the economic, social, economic and political spheres. There have been several waves of the new coronavirus disease. The first two waves (spring and autumn 2020) required the adoption of important measures and adjustments in many areas (Nacionalni inštitut za javno zdravlje, 2020). One of the many areas where changes occurred was kindergartens. Due to their closure, all work, including communication, was transferred to remote means. In such a situation, digital technologies have become particularly important for the successful organization of preschool education in the family and appropriate communication between kindergartens and parents (Pavlenko & Pavlenko, 2020).

According to Baša and Hmelak (2022), the way of communication during distance education varied from kindergarten to kindergarten. Some used Zoom, e-assistance, and email, while others used the phone. Preschool teachers provided parents with various information and examples of activities that they could carry out with their children at home. Both preschool teachers and parents were forced to accept the situation and to adapt to the best of their abilities. The following sections present how they responded to the use of ICT as a way of communication and cooperation, and how often and through which forms they established them.

## **Methodology**

### ***Purpose***

The purpose of the paper was to explore the communication relations of kindergarten teachers with parents and children during the COVID-19 pandemic. In doing so, we were interested in how preschool teachers assessed the importance of communication and cooperation with parents; how often they communicated with parents or children and what forms of communication and cooperation preschool teachers used during the pandemic compared to the time before the pandemic. We were also interested in which ways of communication they saw as advantages and which as disadvantages.

### ***Research Method***

In this study, a quantitative research approach and descriptive and causal-non-experimental methods of pedagogical research were applied. The instrument used was a survey questionnaire, which was designed specifically for the needs of this research.

### ***Sample***

The study included 100 educational professionals employed in public kindergartens in Slovenia. The sample consisted of preschool and assistant preschool teachers—hereinafter referred to as preschool teachers. The largest share of respondents (31.0%) were aged up to 30 years, 28.0% were between 31 and 40 years, 24.0% between 41 and 50, and the smallest share (17.0%) were aged 51 or older.

### ***Data Collection and Processing***

The collection of data was carried out through an anonymous survey questionnaire that was transferred to an online form using the 1ka.si platform. We then sent the link to the questionnaires to public kindergartens throughout Slovenia.

The questionnaires received were reviewed, and invalid ones were eliminated. The valid collected data were quantitatively processed and analysed with descriptive statistics using the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) program. We then recorded the analysis of individual questions according to the variables. The dependent relationships between variables were tested using the  $\chi^2$  test. All data are presented in tables with the indication of absolute (f) and percentage frequencies (f %).

## Results and Interpretation

Below we present the results of the research which relate to the communication and cooperative relations between preschool teachers, parents and children during the COVID-19 pandemic, when, among other things, education was carried out remotely. In the first part, we present the opinions of teachers regarding the importance of communication and cooperation with parents; in the second part, the frequency of communication between preschool teachers and children; in the third part, the forms of cooperation of teachers with parents; and in the last part, we present the opinions of teachers regarding the advantages and disadvantages of distance education.

### *Teachers' Opinions on the Importance of Communication and Cooperation with Parents*

Initially, we were interested in the opinion of teachers on the importance of communication and cooperation with parents. An important task is to actively involve parents in everyday activities and accept them as equally important partners, while at the same time they must also consider their wishes, ideas and the social environment (Žavski, 2017).

**Table 1**

*The importance of communication and cooperation with parents*

	%
Very unimportant	15.0
Not important	2.0
Neither unimportant nor important	43.0
Important	5.0
Very important	35.0
Total	100.0

For slightly less than half (43.0%) of the respondents, communication and cooperation with parents are neither unimportant nor important. A little more than a third of respondents (35.0%) answered that communication and cooperation with parents are very important. However, it is interesting to note that almost a fifth (17.0%) of the preschool teachers still believe that communication and cooperation with parents are unimportant.

### *Communication with Children During Distance Learning*

Distance education during the pandemic disrupted direct contacts between preschool teachers and children. Nevertheless, preschool teachers established contacts with children by phone, Zoom, e-assistant or e-mail (Baša & Hmelak, 2022). We were interested in how often these methods of communication were used.

**Table 2***Frequency of Communication with Children During Distance Learning*

	f	%
Five times a week	5	8.6
Four times a week	1	1.7
Three times a week	2	3.4
Two times a week	6	10.3
Once a week	8	13.8
Once every two weeks	17	29.3
Once a month	12	20.7
Once every two months	7	12.1
Total	58	100.0

From Table 2 above, we can see that the majority of preschool teachers (29.3%) who answered this question spoke to or communicated with children once every two weeks during distance learning. They are followed by preschool teachers who communicated once a month (20.7%); approximately a tenth of them communicated once a week (13.8%) or twice a week (10.3%). Only a few of the respondents contacted children more frequently.

***Forms of Cooperation with Parents Before and During the Pandemic***

In order to better understand the cooperation and communication between preschool teachers and parents during the pandemic, we initially examined the frequency of ways of cooperation before the pandemic and compared it with the results of the period during the pandemic.

**Table 3***Use of Forms of Cooperation with Parents before and during the Pandemic*

	Before the pandemic			During the pandemic		
	Yes, often (%)	Yes, sometimes (%)	No, never (%)	Yes, often (%)	Yes, sometimes (%)	No, never (%)
Parent-teacher meetings	54.0	38.0	8.0	7.0	28.0	65.0
Office hours	77.0	13.0	9.0	23.0	47.0	30.0
Phone conversations	14.0	71.0	15.0	37.0	47.0	15.0
Communication via e-mail	37.0	44.0	19.0	67.0	27.0	6.0
Notification for parents on the bulletin board	84.0	15.0	1.0	38.0	25.0	37.0
Informing parents through the kindergarten website	51.0	37.0	12.0	52.0	39.0	8.0
Informal gatherings with parents (workshops for parents, performances for parents, picnics, etc.)	52.0	39.0	9.0	3.0	19.0	78.0



As can be seen from Table 3, in the time before the pandemic, parent-teacher meetings were used often by most (54.0%) and never by least respondents (8.0%). This changed during distance learning, as preschool teachers never used these forms of cooperation in almost two-thirds (65.0%) of cases, while others used them only sometimes (28.0%) or rarely (7.0%).

In the period before the pandemic, the majority of the respondents (78.0%) often used office hours, followed by those who used them sometimes (13.0%) or those who never (8.0%) used this form of communication. However, with the advent of the pandemic, a change in frequency occurred, as during this time preschool teachers had office hours only sometimes in nearly half (47.0%) of the cases.

Before the pandemic, telephone conversations were predominantly used only sometimes (71.0%), followed by rarely (14.0%) and never (15.0%). Due to the pandemic, this method of communication slightly increased, with most preschool teachers using it often (37.0%) or sometimes (47.0%).

E-mail communication was most commonly used sometimes (44.0%) or often (37.0%) before the pandemic. However, this changed somewhat during the pandemic, as email communication with parents became frequent for two-thirds (67.0%) of all respondents.

The bulletin board was used as a source of information and cooperation in the time before the pandemic by the majority of respondents (84.0%), as well as the method of informing parents through the kindergarten website, which was used by more than half (51%) of respondents. During the pandemic, the frequency of informing parents through the kindergarten's website did not change significantly, as approximately half (52.0%) of the respondents still used this communication method. Presumably due to less direct contact and keeping the prescribed distance due to the restriction of the spread of the virus, the use of informing parents through bulletin boards has significantly decreased. Preschool teachers used this method very differently during the pandemic. Some used them often (38.0%), while others never (37.0%) used it. The remaining preschool teachers (25.0%) used it only sometimes.

Various informal gatherings with parents, such as workshops for parents, performances, picnics, etc., were often used by preschool teachers before the pandemic in more than half (51.0%) of cases. However, the time of the pandemic and the restriction of contacts, as expected, brought changes in this way of cooperation as well. The majority of

preschool teachers (78.0%) did not carry out these informal gatherings. Those who did, carried them out rarely (19.0%) or very rarely (3.0%).

### ***Opinions of Preschool Teachers on the Advantages and Disadvantages of Distance Learning***

We asked preschool teachers about the advantages and disadvantages of using ICT as a way of communication and cooperation during the pandemic or, more precisely, during distance education.

**Table 4**

*Advantages and Disadvantages of Distance Education and Learning*

	Advantage (%)	Neither advantage nor disadvantage (%)	Disadvantage (%)	Total (%)
Communication and cooperation with parents through information and communication technologies (computer and computer equipment, telephone)	19.0	62.0	19.0	100.0
Communication and cooperation with children through information and communication technologies (computer and computer equipment, telephone)	16.0	37.0	46.0	100.0
Work from a computer	18.0	50.0	32.0	100.0
Better knowledge of the use of information and communication technologies (computer and computer equipment, telephone)	58.0	36.0	6.0	100.0
Faster communication with parents due to information and communication technology (computer and computer equipment, telephone)	60.0	36.0	4.0	100.0
Scheduling work from home at will	55.0	34.0	11.0	100.0

Table 4 shows that the respondent preschool teachers attributed the most significant advantages to distance education and learning as follows: faster communication with parents due to ICT (computer and computer equipment, telephone) (60.0%); better knowledge of ICT usage (58.0%) and the ability to schedule work from home at their discretion (55.0%). They identified communication and cooperation with parents of children through ICT (computer and computer equipment, telephone) (62.0%) and work via computer (50.0%) as

neither an advantage nor a disadvantage. The surveyed preschool teachers identified communication and cooperation with children (computer and computer equipment, telephone) as the most significant disadvantage of distance education.

## **Conclusion**

Based on the results of a survey involving 100 professional workers from Slovenian kindergartens, we concluded that the respondent preschool teachers think very differently about the importance of communication and cooperation with parents. Only slightly more than one third of the respondents attribute a very significant role to the aforementioned communication and cooperation, despite the fact that numerous authors (Kodrič, 2012; Lepičnik Vodopivec, 2012; Žavski, 2017; Željeznov Seničar, 2012) emphasize that cooperation and communication are crucial elements in the quality of preschool education. There are still preschool teachers who believe that such relationships are not important. What is the reason for this should be further studied.

After the onset of the coronavirus, numerous measures and adjustments were implemented to prevent the spread of the virus (Nacionalni inštitut za javno zdravlje, 2020). One of these was the closure of kindergartens for certain periods. Preschool teachers remained in contact with children by phone, Zoom, e-assistant or e-mail (Baša & Hmelak, 2022). Most of them communicated twice or once a month, and only a few communicated more often e.g. several times a week.

Before the pandemic, preschool teachers used both formal and informal forms of cooperation. We found that in the mentioned forms of cooperation with parents at work during the epidemic, the frequency of parental meetings, consultations, bulletin board notifications, and informal gatherings decreased during the pandemic. On the other hand, there was an increase in phone conversations, e-mail communication and informing parents via the kindergarten website, which was also expected given the Hygiene Recommendations for Kindergartens during the COVID-19 pandemic (Nacionalni inštitut za javno zdravlje, 2020).

The more frequent ways of communication that arose due to forced circumstances, including temporary kindergarten closures, brought some advantages and disadvantages. According to the respondents, the advantages included the possibility of faster communication, acquiring new skills due to the more frequent use of ICT and easier scheduling of work obligations due to working from home. Establishing contact with parents did not cause any significant problems for preschool teachers. However, during the closure of kindergartens, preschool teachers noticed difficulties and shortcomings in communication

and cooperation with children, as they could not establish a successful interaction by phone, Zoom, e-assistant or email from the educational point of view (Baša & Hmelak, 2022). The authors reached similar results in previous studies. Chen and Rivera-Vernazza (2023) found in their research that remote communication does not enable adequate collaborative interactions, as no digital technology is as effective and successful as in-person communication. As a result, it is more difficult to build an appropriate collaborative relationship between parents and educators.

The authors Arslan et al. (2021) identify another drawback of remote communication and collaboration between educators and parents at the start of the pandemic. They see this weakness in the unpreparedness of both parents and educators for the closure of preschools and the transition to communication via ICT.

This is further reflected in the research results of Carcausto et al. (2021), who, in addition to the mentioned reasons, highlight another drawback—that some parents, especially in socially disadvantaged families, lacked both the appropriate ICT equipment to establish communication and the necessary skills to use it.

Finally, we can conclude that the time of the pandemic and the closure of kindergartens made the communication and cooperation between kindergartens, parents and children more challenging. ICT was placed at the forefront as it was often the only possible way of communication. Nevertheless, it remains that the only successful interaction between the preschool teacher and the child is the direct (live) contact and it cannot be replaced by any indirect (e.g. distance) form.

## References

- Arslan, E., Çiçekler, C. Y., & Temel, M. (2021). Parental Views on the Lives of Preschool Children in the Covid-19 Pandemic Process. *International Journal of Psychology and Educational*, 8(Special Issue), 139–152.
- Baša, M., & Hmelak, M. (2022). Vpliv prvega in drugega vala epidemije covida-19 na izvajanje kurikularnih dejavnosti v vrtcu In *Vzgoja in izobraževanje v času covida-19: odzivi in priložnosti za nove pedagoške pobude* [The Impact of the First and Second Waves of the COVID-19 Pandemic on the Implementation of Curriculum Activities in Kindergarten n Education and Training During COVID-19: Responses and Opportunities for New Pedagogical Initiatives] (p. 33–45). Založba Univerze na Primorskem.

- Brečko, B. N., & Vehovar, V. (2008). *Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah* [Information and Communication Technology in Teaching and Learning in Slovenian Schools]. Pedagoški inštitut.
- Carcausto, W., Morales, J., Cucho-Leyva, M. P., Alcas-Zapata, N., & Villena-Guerrero, M. P. (2021). Distance Teaching-Learning Experience in Early Childhood Education Teachers During the Coronavirus Pandemic. *Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal*, 6(1), 269–274.
- Chen, J. J., & Rivera-Vernezza, D. E. (2023). Communicating Digitally: Building Preschool Teacher-Parent Partnerships Via Digital Technologies During COVID-19. *Early Childhood Education Journal*, 51, 1189–1203. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01366-7>
- Čadež, S. (2014). Tudi oblike sodelovanja s starši potrebujejo posodobitve ["Forms of Collaboration with Parents Also Need Updates"]. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 12(1), 101–115.
- Devjak, T., & Berčnik, S. (2018). *Vzgoja predšolskega otroka* [Education of Preschool Children]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Drobnjak, S. & Jereb, E. (2007). Ali nas čaka življenje na daljavo? [Are We Facing a Life at a Distance?]. *Moderna organizacija*, 40(1), 54–64.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *School community journal*, 15(1), 117–129.
- Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M. & Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši* [Challenges and Guidelines for Quality Collaboration Between School and Parents]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kodrič, J. (2012). Sodelovanje med starši in strokovnjaki [Collaboration Between Parents and Professionals] V B. D. Jurišič (Eds.). *Strokovno srečanje na temo Življenje oseb z Downovim sindromom* [Professional Meeting on the Topic of Life for Individuals with Down Syndrome] (p. 57–70). Pedagoška fakulteta.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. (1999). *Kurikulum za vrtce* [Curriculum for Kindergartens]. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2012). *Teorija in praksa sodelovanja s starši* [Theory and Practice of Collaboration with Parents]. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Nacionalni inštitut za javno zdravje. (2021). *Koronavirus (SARS-CoV-2) – ključne informacije* [Coronavirus (SARS-CoV-2) – Key Information]. Republika Slovenija, Ministrarstvo za zdravje. <https://www.nijz.si/sl/koronavirus-2019-ncov>
- Nacionalni inštitut za javno zdravje. (2020). *Higienska priporočila za vrtce v času epidemije Covid-19* [Hygiene Recommendations for Kindergartens During the

- COVID-19 Pandemic]. Republika Slovenija, Ministarstvo za zdravje. [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/vrtci\\_s\\_prilogami.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/vrtci_s_prilogami.pdf)
- Paladin, M. (2011). *Neverbalna komunikacija* [Non verbal communication]. Nova Gorica: Educa.
- Pavlenko, G. V., & Pavlenko, A. I. (2020). Digital Literacy as a Condition for Positive Experience of the COVID-19 Lockdown for Families With Kindergarten Children. *Atlantis Press, 486*, 507–512. 10.2991/assehr.k.201105.090
- Pucelj, K. (2006). Novi mediji – nova kakovost študija na daljavo [New Media – New Quality of Distance Learning]. *Andragoška spoznanja, 18*(4), 66–72.
- Skubic Ermenec, K., Govekar Okoliš, M., Jeznik, K., & Breznikar, N. (2020). Pedagoško-andragoški dnevi 2020: Vplivi sodobnih tehnologij na učenje in izobraževanje [Pedagogical and Andragogical Days 2020: The Impact of Modern Technologies on Learning and Education]. *Sodobna pedagogika, 137*(1), 102–106.
- Suryani, A. (2010). IDC in education: its benefits, difficulties and organizational development issues. *Jurnal sosial Humaniora, 3*(1), 106–123. 10.12962/j24433527.v3i1.651
- Šrot, K. (2013). Mnenje osnovnošolskih učiteljev o usposobljenosti za sodelovanje s starši [The Opinion of Primary School Teachers on Their Competence for Collaboration with Parents]. *Journal of Elementary Education, 6*(2/3), 223–240.
- Tracey, S. (2021). Effective Communication in Schools. *Journal of Graduate Studies in Education, 13*(1), 22–26.
- Ule, M. (2009). *Psihologija komuniciranja in medosebnih odnosov* [Psychology of Communication and Interpersonal Relationships]. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Žavski, S. (2017). Sodelovanje in komunikacija med vrtcem in starši [Collaboration and Communication Between Kindergarten and Parents]. *Didakta, 26*(194), 59–62.
- Željeznov Seničar, M. (2012). Praktične strategije za vodenje svetovalnega razgovora z družino/starši [Practical strategies for conducting counseling interviews with family/parents] In M. Željeznov Seničar (Ed.), *Sodelovanje med vrtcem in starši* [Cooperation Between Kindergarten And The Parents] (p. 144-165). MiB d. o. o.

Priljeno: 27. 05. 2024.

Priljena korekcija: 14. 09. 2024.

Prihvaćeno za objavljanje: 18. 09. 2024.

## Komunikacija vaspitača sa roditeljima i decom tokom pandemije

**Maja Hmelak, Tamara Kaučević i Moris Baša**

*Pedagoški fakultet, Univerzitet u Mariboru, Slovenija*

### APSTRAKT

Ovaj rad predstavlja rezultate komunikacionih odnosa vaspitača sa roditeljima i decom tokom pandemije COVID-19. Teorijski deo rada ističe značaj saradničkih odnosa između vaspitača i roditelja, sve veću upotrebu IKT-a, kao i načine na koje vaspitači komuniciraju sa roditeljima i decom tokom obrazovanja na daljinu. Empirijski deo rada predstavlja rezultate istraživanja sprovedenog na uzorku od 100 stručnjaka u oblasti predškolskog obrazovanja iz cele Slovenije. Istraživački pristup bio je deskriptivan, a primenjene su uzročno-neeksperimentalne metode pedagoškog istraživanja. Prikupljanje podataka je izvršeno putem anonimne ankete, a podaci su analizirani deskriptivnom statistikom korišćenjem programa SPSS. Ključni nalazi istraživanja pokazali su da većina ispitanika pridaje značajnu važnost komunikaciji i saradnji sa roditeljima. Međutim, postoje i neki za koje ti odnosi nisu neophodni. Vaspitači su najčešće komunicirali sa decom jednom ili dva puta mesečno. Istovremeno, vaspitači ističu da je takav način komunikacije sa decom neadekvatan i neuporediv sa direktnom interakcijom uživo. Zanimljiv zaključak je da vaspitači i dalje komuniciraju sa roditeljima na slične načine kao i pre pandemije, uz povećanu komunikaciju putem telefonskih razgovora, imejla i veb stranice vrtića. Pandemija je izmenila način pedagoške komunikacije, smanjujući lični pristup, što može predstavljati problem u procesu vaspitanja i obrazovanja predškolske dece.

**Ključne reči:** pandemija, komunikacija, vaspitači, IKT, obrazovanje na daljinu

## Akaderske emocije u vannastavnim aktivnostima i školski uspjeh učenika

Tatjana Mihajlović<sup>1a</sup> , Jasna Skrobonja<sup>b</sup>, Nemanja Vukanović<sup>a</sup>  i  
Želimir Dragić<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet, Bosna i Hercegovina

<sup>b</sup> 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.

---

<sup>1</sup> E – mail: [tatjana.mihajlovic@ff.unibl.org](mailto:tatjana.mihajlovic@ff.unibl.org)



## Uvod

Teorijska saznanja ukazuju da organizacija rada škole obuhvata međuzavisna područja vaspitno-obrazovnih i tangenčnih poslova i zadataka poput utvrđivanja interesovanja učenika za uključivanje u vannastavne aktivnosti (sekcije, klubove, učeničke organizacije, zajednice učenika) (Ajanović i Stevanović, 2004; Ilić, 2017; Vrčelj, 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. Linenbrik-Garsia 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, čitaliće, 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.
- Griethuijzen, 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](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<sup>a</sup> , Jasna Skrobonja<sup>b</sup>, Nemanja Vukanović<sup>a</sup>  and Želimir Dragić<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Bosnia and Herzegovina*

<sup>b</sup> *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.

## The Motivation of Elementary School Teachers for the Implementation of the Distance Learning Concept

Vera Stojanovska<sup>1</sup>  and Angela Ikonomoska 

*Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Republic of North Macedonia*

### ABSTRACT

At the center of this research is the motivation of the teaching staff for the overall organization and implementation of the distance learning concept in elementary schools. This study's sample consists of 252 teachers, 118 of whom are class teachers and 134 of whom are subject teachers from 11 elementary schools. A questionnaire was used to obtain information about teachers' motivation for implementing the distance learning concept. The data obtained from the research was processed using a descriptive and quantitative method. The chi-square test was used to assess the existence or non-existence of a difference in teachers' answers. Based on the obtained results, it was concluded that a large percentage of the teachers were motivated to realize the concept of distance learning, but also that there is a difference in motivation between teachers with different work experience but not between class and subject teachers.

**Keywords:** distance learning concept, motivation, teachers, elementary school

### Introduction

The enormous technological expansion has had a great impact on the development of today's modern and contemporary society. We are encouraged to go "side by side" with global educational trends because of the constant changes that occur every day. In the process of digitization of society and education (as from the most affected social spheres), a large number of reforms are being implemented and we expect the timely outcome of their implementation and realization. The digital transition has presented several challenges, one

---

<sup>1</sup> E-mail: [veras@fzf.ukim.edu.mk](mailto:veras@fzf.ukim.edu.mk)

of which is that it has necessitated changes in the views of online teaching administrators, teachers, and students regarding the importance of the Internet for learning (Kozma, 2011).

Recent research on distance learning in several countries indicates how technology mediates the roles of teachers and students in the instructional and learning process (Greenhow et al., 2020; Starkey et al., 2021). Distance or online learning has not only paved the way for the emergence of constructivism but has also become a key contributing factor in the emergence of new pedagogies (Reid-Martinez & Grooms, 2018).

A vast number of educational stakeholders were not well informed about how the spatial-geographic distance learning approach operates, its characteristics, or the necessary circumstances for its performance. Distance learning became common in the late 1800s, but its rapid expansion began in the late 1990s with the advancement of the Internet technological revolution. It is not a new phenomenon, but it continues to reach new heights as technological advancements progress (Kentnor, 2015). More specifically, distance learning began with the establishment of the Open University in the United Kingdom in 1969 with the introduction of the so-called open school. Half a century later, distance learning is becoming current and real in the Republic of North Macedonia, as well as in the neighbouring Balkan countries. In record time, the process of preparing a concept for distance learning, organizing it, and implementing it in virtual classrooms started. This issue is particularly focused on pedagogy as science, technology, and the design of teaching systems.

In response to the COVID-19 pandemic, teachers and students found themselves in a new environment, seeing the differences between the previous way of working and teaching online while also improving their digital competencies. This way of learning has imposed new expectations on teachers and students, including the use of numerous digital tools and resources, as well as the use of new approaches to teaching and learning (König et al., 2020). When a “new pedagogical approach or tool is presented, teachers make value judgments about whether that approach or tool is relevant to their goals. The more valuable the approach or tool is in their opinion, the more likely they are to use it” (Ottenbreit-Leftwich et al., 2010, 1322). Beyond learning how to use specific digital tools, resources, and online teaching methods, online teacher preparation programs, universities, and policymakers must provide appropriate support to teachers throughout their personal development, as teachers' professional identities have a significant impact on their self-confidence, performance, and curricular and pedagogical choices (El-Soussi, 2022).

It is obvious that the development of distance learning in our country did not occur fluidly and parallel to the traditional path of teaching with physical presence in schools. Distance learning necessitates high-level organization and preparation because it is unavoidable to create conditions in which the spatial barrier between the teacher and the student "collapses". From an organizational standpoint, the preceding infrastructure and nature of the educational system have a significant impact on the intensity of implementation of the distance learning concept. Also, we must state that distance learning requires both the student and the teacher to have a sufficient level of computer expertise (Burdina et al., 2019).

We have prioritized elementary education as a fundamental and mandatory component of the educational system, as well as a foundation for future systematic education and professional training. Researchers believe that achieving these functions requires language development, memory development, concept formation, perception and intelligence, and the use of innovative pedagogies (Obiweluzo, 2016). In the following text, the emphasis is placed on the motivation of elementary school teachers for the realization of the concept of distance learning, taking into account the different work experience of teachers in class and subject teaching.

### **The concept of distance learning and the role of teachers in the process of its realization**

The concept of distance learning, or so-called distance education, implies a specific form of education in which direct contact between the teacher and the students is not established face-to-face. Distance learning is a system and process of connecting students with distributed educational resources (Ristić & Mandić, 2019). Distance learning is also commonly known as online learning. Online learning, according to Mustofa et al. (2019), is an educational system that uses a variety of teaching techniques and singles out various teaching activities. Students master the program content independently, through various communication lines, and with the help of the teacher (if necessary). Using interactive learning media makes the learning process more engaging, and distance learning has the potential to promote digital literacy and learning styles (Ismail et al., 2018). In this context, distant education represents institutionalized formal education in which the educational group is geographically separated and interactive telecommunication means are employed to connect students, resources, and instructors (Stojanovska, 2012).

Burrhus Frederic Skinner, a well-known American psychologist, created his theory of learning in 1950, with programmed teaching at the center. His concept includes the following key characteristics of programmed teaching: keeping what is important from the



content and rejecting what is useless; breaking the material into perfectly consumable sequences; mastering the sequences from easier to harder; continuous feedback; and actual application of newly gained knowledge during the teaching process (Vilotijević, 2000). Considering Skinner's conception set up in this way, it is noticeable that teaching in distance learning conditions is closely correlated with programmed teaching. In classical teaching, the teacher's attention is focused on all the factors that affect the overall organization and realization of the teaching, the atmosphere that reigns in the classroom, and in fact, the complete "ambience" in it, which is not the case in distance teaching. In distance learning, teachers emphasize the content preparation part. The entire distance learning system is dependent on the quality of the content taught.

In order to be able to implement quality distance learning in schools, it is necessary to use the following: appropriate technical equipment for teaching preparation; digital didactic tools; digital resources and materials; methods, forms, and techniques for achieving results; contents that can be processed individually or in groups through short-term or longer-term projects or individual dynamics; determined criteria for checking the fulfilment of the set learning goals and results; as well as appropriate methods, techniques, and instruments for evaluating student achievements (Bureau for Development of Education, 2021).

Parallel to the change in teaching preparation under distance learning conditions, there was also a change in its implementation. The so-called "didactic triangle," which consists of three major teaching factors: instructor, content, and student, is turned into a "didactic pentagon," which consists of teacher, content, student, parent, and technology. It becomes apparent from all of this that, in the process of distance learning, the function of teachers has shifted to that of guides/mentors (Ministry of Education and Science, 2020). Following global educational trends, teachers must stay up to speed on the most recent educational policies and initiatives, as well as employ exact, adapted, and correctly upgraded methods, strategies, and instruments that are used on a daily basis in teaching at all educational cycles and levels.

The facts and findings of different studies (both international and domestic) show that one of the most essential variables is teachers' active participation in the process of integrating information and communication technology (ICT) into educational activity (Veličković, 2014). The teaching staff's knowledge of ICT is crucial for successfully implementing the concept of distance learning. The quality of a teacher has an essential position in education, and a teacher who has suitable qualifications is an essential component in the teaching of the teacher itself (Baan, 2012). Since the very beginning of the

integration of ICT in schools, several researchers have analyzed the factors influencing the acceptance and use of ICT by teachers in schools (Capan, 2012; Dudeney, 2007; Virkus, 2008; Zhang, 2013). They show that the main barrier to the integration of ICT were the teachers because they are the same persons who lead the teaching process in the classroom. The findings of the study of Ghavifekr & Rosdy (2015) indicate that technology-based teaching and learning is more effective than traditional classroom teaching and learning. This is because using ICT tools and equipment will create a more engaging and effective learning environment for both teachers and students. The majority of teachers in this study feel that ICT improves classroom management because students behave better and are more focused. Furthermore, this study demonstrated that students learn more effectively when lessons are developed with ICT since they are more engaging and fascinating. The integration of ICT in the classroom requires careful thought to improve the country's educational system's competency.

In addition to the visible multiple changes, it is still the teachers who are responsible for the climate that prevails in the virtual classroom and the dynamics of acquiring information based on the students' progress, wants, and affinities. Motivation to learn is an effort made so that individuals are motivated to conduct specific activities linked to learning attempts in order to obtain the desired results. The lower the level of learning effectiveness, the more it causes a decrease in the motivation and activeness of students in learning (Zaitun, et al., 2021). Sumirah et al. (2021), explain that learning motivation is necessary for the learning process because someone who does not have the motivation in learning is unlikely to carry out learning activities. Teachers' work motivation and/or satisfaction are projected to drop as a result of the numerous changes in the overall course of education. The variations in teacher motivation to work following the new concept of distance learning and the traditional model of teaching can be perceived based on the elements that impact motivation to work in general. According to the findings of the research (Bura, 2021), the most significant reduction in job satisfaction is related to working circumstances. The complete responsibility for technical equipment, the reconciliation of private and professional life "under the same roof," and the limited period for adaptation all have an impact on job efficiency.

The advancement of technology and science influences teacher professional development and training in the 21st century. Teachers must now keep up with new achievements, information, and technologies in order to help students succeed in novel ways (Omerdić et al., 2021). Active learning entails not just students obtaining information and knowledge from teachers but also mutual learning between the teacher and students as active subjects in the classroom. As a result, student participation in the learning process can

be said to reduce boredom and promote a sense of pleasure in learning, resulting in improved student learning outcomes (Usyan et al., 2022).

Distance learning can be asynchronous or synchronous. Asynchronous learning occurs when students can choose when they want to learn using a range of digital resources. Students can communicate and complete activities at their leisure, and they can learn at their own pace. Synchronous learning activities, on the other hand, take place via live video and/or audio conferencing with immediate feedback (Kim, 2020). Technology is rapidly being utilized not only to offer instruction but also to support and help learners and to assess students in novel ways, such as employing analytics to analyze the quality and usefulness of online resources and track student participation in online activities (Martin & Ndoye, 2016).

The effectiveness of distance learning is determined by the design and preparation of the learning material, the teacher's participation in the online environment, and the interaction between the teacher and the student (Bao, 2020). The support that the teacher can provide to the students can be academic or non-academic. Academic support includes, on the one hand, activities related to a certain subject that are dependent on the substance and scope of the material, and on the other, activities that are dependent on the instructor himself. The most significant activities conducted by the teacher in this section are: describing the content of the teaching material; motivating students to progress; and strengthening students' talents for learning and research. The supplementary explanations of the more complex information, which students need more time to learn, are an important element of this process. Sharing materials without more thorough information may result in a negative reaction and a reluctance to research a specific subject. Giving guidance on how to use the materials encourages and motivates students to learn how to learn and master the content on their own. Independent exercises targeted at solving issue scenarios are unavoidable for this objective, as they allow students to enhance and extend their knowledge while also discovering new scientific truths on their own. In contrast to academic support, non-academic support plays a more significant part in the distance learning process. This support refers to the assistance that teachers provide to students in order for them to improve their abilities and acquire new competencies in order to complete the assigned tasks and requirements as outlined in the curriculum. The majority of non-academic assistance consists of facts, comments, and explanations. Teachers' work styles can be defined, but they are generally changeable and tailored to the students' age, talents, and requirements, the working environment, and the difficulty of the topic. The teacher must be adaptable, honest, open, and willing to collaborate, as well as comprehend the needs of the students. It is essential to encourage and develop a good atmosphere in order for all students to actively participate in the learning process. To achieve this goal, it is necessary to: strengthen

teacher-student and student-student communication; encourage inter-student cooperation through work in pairs and groups; create conditions for active learning through IT tools; organize project and research activities; provide timely feedback from teachers after completing assigned tasks; give a concrete and clear explanation of the rules for monitoring, valuing, and evaluating students' work, and so on (Vučinić-Marković et al., 2020).

## **Research Methodology**

Every educational system owes it to all students to provide them with an education that will expand their capacities and opportunities, as well as develop their individual affinities and interests. Teachers' professional preparation, passion for work, and striving for advancement in response to educational obstacles are all factors that influence the overall course and quality of teaching.

The motivation of the teaching staff to work and apply new methods, strategies, and tools when conducting distance education is critical to the successful implementation of distance education and the concept of distance learning in general. Therefore, the motivation of the teaching staff for the entire process of preparation and execution of the distance learning concept in elementary schools in the Republic of North Macedonia is at the center of this research. In order to achieve the research's purpose, the perspectives and opinions of class and subject teachers were examined through the lens of their work experience in elementary schools.

A questionnaire was utilized to obtain information about teachers' motivation for implementing the distance learning concept. The data gathered from the research was analyzed using a descriptive and quantitative method. The chi-square test was used to determine whether or not there was a difference in the responses of teachers from grade and subject teaching, as well as between teachers with different work experience.

The research includes a population of class and subject teachers from elementary schools. The sample contains 252 teachers from 11 elementary schools, with 118 class teachers and 134 subject teachers.

## **Results and discussion**

Based on the previously presented methodological framework for the phenomenon under research, this section provides a detailed analysis and interpretation of the data obtained from the research, which pertains to the motivation of teaching staff for the overall organization and implementation of the concept of distance learning in elementary schools.

The interest in this research is aimed at perceiving the motivation of teaching staff in elementary schools for the realization of the concept of distance learning. Accordingly, one basic question is placed in the survey sheet's foreground: "Did you have the motivation to realize the concept of distance learning?". In the table below, we show the responses received from the class and subject teachers to this question.

**Table 1**

*Motivation of class and subject teachers for the implementation of distance learning*

Answer categories	Class teachers		Subject teachers		Total	
	f	%	f	%	f	%
I was highly motivated	50	42.37	63	47.02	113	44.84
I was partially motivated	57	48.31	56	41.79	113	44.84
I was not motivated	11	9.32	15	11.19	26	10.32
Total	118	100.00	134	100.00	252	100.00

The obtained value of the chi-square test ( $\chi^2(2) = 1.12, p > 0.05$ ), is not statistically significant, indicates no difference in motivation for implementing distant learning between class and subject teachers.

We believe that teachers' work experience in elementary schools is closely related to their motivation for professional development, acceptance of innovations, implementation of new teaching methods and techniques, and investment in the advancement of the educational system.

For that reason, the motivation for implementing the distance learning concept among the class and subject teachers is shown in the following table, based on their work experience in elementary schools.

**Table 2**

*The motivation of teachers for realizing the concept of distance learning, according to work experience*

Work experience	Answer categories							
	I was highly motivated		I was partially motivated		I was not motivated		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Up to 10 years	43	38.05	35	30.97	4	15.39	82	32.54
From 11 to 20 years	62	54.87	57	50.44	7	26.92	126	50.00
Over 21 years	8	7.08	21	18.58	15	57.69	44	17.46
Total	113	100.00	113	99.99	26	100.00	252	100.00

Based on the statistical processing of the data obtained using the chi-square test procedure ( $\chi^2 (4) = 37.96, p < 0.01$ ), we perceive that we have a significant statistical difference. This finding indicates that there is a variation in motivation for implementing the concept of distance learning among teachers with different work experiences. The examination of this data suggests that teachers with more work experience are less inclined to implement the concept of distance learning than teachers with less work experiences.

In the Republic of Croatia, research has also been conducted regarding the use of modern teaching aids in distance learning, in correlation with teachers' motivation (Topčić, 2021). Using new technology and applying modern teaching aids is most common among teachers between the ages of 20 and 30, according to the data obtained. If we compare the results that we presented (Table 2), with the results of the research conducted in the Republic of Croatia, we will confirm once again that the younger generations of teachers have the motivation to use the new technologies that the new times demand. This obtained difference in the teachers' motivation for the application of this new concept indicates that there is a need to take future appropriate measures to overcome it.

We can agree that implementing distance learning also creates new problems, including students' difficulty understanding the learning material, boredom more efficiency, and less motivation to learn. For this reason, more complex skills are needed to change the school's role and function to what is expected by the teachers (Widiansyah & Putri, 2022). Teachers' motivation to implement the concept of distance learning is influenced by a variety of internal and external factors, including their previous readiness for implementation, the infrastructure and development of the educational system, available resources, and so on. In order to find appropriate support for the findings above, it is required to send the acquired results to the remaining questionnaire questions, which are related to the motivation of the teaching staff for the implementation of this new learning concept.

In this context, previous preparation and competency of the teaching staff for the implementation and realization of the concept of distance learning are important, for which the ICT skills that teachers possessed prior to the introduction of distance learning are essential. The process of implementing the concept of distance learning is closely related to the available ICT skills of the teachers. Not all teachers possess the same level of digital literacy or the ability to think quickly enough to implement complete distance learning (Hamdani & Priatna, 2020). Based on their work experience in elementary schools, the class and subject teachers' thoughts about their readiness for implementing the concept of distance learning are shown in Table 3 below.

**Table 3**

*Opinions of class and subject teachers about their readiness to implement the concept of distance learning, according to work experience*

Answer categories	Work experience												Total	
	Up to 10 years				From 11 to 20 years				Over 21 years					
	Class teachers		Subject teachers		Class teachers		Subject teachers		Class teachers		Subject teachers		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yes	6	15.00	7	16.67	13	22.81	17	24.64	0	0.00	0	0.00	43	17.06
Partially	33	82.50	34	80.95	40	70.17	45	65.22	8	38.10	12	52.17	172	68.25
No	1	2.50	1	2.38	4	7.02	7	10.14	13	61.90	11	47.83	37	14.68
Total	40	100.00	42	100.00	57	100.00	69	100.00	21	100.00	23	100.00	252	99.99

Firstly, the attached data was analyzed statistically to compare the readiness of class and subject teachers for distance learning implementation. The chi-square test resulted in a value of 0.17, indicating no significant difference ( $\chi^2 (2) = 0.17, p > 0.05$ ). To acquire more accurate information, we continued to analyze the positions of teachers who had different work experience. The obtained value of the chi-square test is 64.95, which is statistically significant ( $p < 0.05$ ) for four degrees of freedom ( $\chi^2 (4) = 64.95, p < 0.05$ ). According to this evidence, there is a distinction amongst teachers with different work experience. Teachers with less work experience have a greater ability to implement this concept than teachers with more work experience.

Various types of training were organized for the professional development of the teaching staff. Given that a greater number of teachers participated in a large number of trainings, the questionnaire provided a list of different types of trainings from which they could select several options.

**Table 4**

*Types of training for professional preparation for the realization of the distance learning concept*

Answer categories	Class teachers		Subject teachers		Total	
	f	%	f	%	f	%
Use of equipment	36	12.63	42	11.35	78	11.91
Using distance learning platforms	93	32.63	130	35.14	223	34.05
E-content creation	26	9.12	40	10.81	66	10.08
Use of e-content	57	20.00	85	22.97	142	21.68
Realization of distance learning	39	13.68	34	9.19	73	11.14
Monitoring and evaluation of students during distance learning	34	11.93	39	10.54	73	11.14
Total	285	99.99	370	100.00	655	100.00

Some teachers stated in the survey sheet's section of open questions that the subjects who implemented the training in their schools were not properly prepared and did not have adequate information for the successful implementation of distance learning. To ensure the successful implementation of distance learning, teachers individually investigated and sought additional sources and available resources. In that way, they managed to get better quality and applicable knowledge. The teachers in this part also indicated that too much focus was placed on the usage of equipment, which in some schools was not available or was not given in a timely manner.

For a more complete understanding of the researched problem, the respondents were asked the question "What is your attitude about the setting of the concept of distance learning?" Based on the responses, less than half of the teachers, 45,64%, had a positive attitude toward the placement of the concept of distance learning, 28,17% indicated a negative opinion, and 26,19% did not express themselves. Considering the percentage representation of the responses, it is clear that the teaching staff was not sufficiently prepared and informed about the implementation of the distance learning concept.

## **Conclusions and findings**

Synthesizing the knowledge from the consulted literature and the results obtained from our research, we come to the conclusion that most teachers were motivated to realize the concept of distance learning. Based on the findings, we deny the paradigm of adequate awareness and training of the teaching staff in elementary schools. We have come to the point of collision of three intertwined segments: the ICT skills of the teaching staff, readiness, and motivation to implement the concept of distance learning. As may be seen from the results, there is a difference in motivation between teachers with different work experience but not between class and subject teachers.



We must not overlook the fact that the group of teachers with more than 21 years of work experience had the most difficulties, such as a lack of ICT skills and a decreased desire and willingness to implement the concept of distance learning. Because the digitalization of education is progressing at a rapid pace around the world, including in our country, it is necessary for this group of teachers to conduct school-based training to enable each teacher to first acquire basic ICT skills and then to practically advance and develop them to a higher degree.

The research problem's scope provides a multitude of adaptable options to enhance the notion of distance learning's implementation, increase teachers' work motivation, and improve the quality of education. In the context of this, we emphasize the need for professional development and developing the personal competencies of teachers. Through the organization and implementation of training, seminars, workshops, and other similar events, new knowledge can be acquired in a formal, informal, or informative manner. It is essential that the trainings are arranged in such a way that they cover all of the segments that are critical to ensuring quality implementation of the instruction chronologically. During the professional development of the teaching staff, it is vital to consider the age restrictions and to act in accordance with the needs, that is, where the gaps are identified because otherwise the training would be ineffective.

## References

- Baan, A. B. (2012). The Development of Physical Education Teacher Professional Standards Competency. *Journal of Physical Education and Sports*, 1(1), 13–21.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>.
- Bura, I. (2021). *Radna motivacija nastavnika za vrijeme pandemije na primjeru odabranog veleučilišta* [Work motivation of teachers during the pandemic on the example of a selected polytechnic] [Specijalistički diplomski stručni]. Sveučilište VERN. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:146:295331>.
- Burdina, G. M., Krapotkina, I. E., & Nasyrova, L. G. (2019). Distance Learning in Elementary School Classrooms: An Emerging Framework for Contemporary Practice. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1–16.
- Bureau for Development of Education. (2021). *Upatstvo za metodika na nastava na dalečina* [Guidelines for the methodology of distance teaching]. <https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2021/01/Упатство-за-методика-на-настава-на-далечина-финално.pdf>

- Capan, S.A. (2012). Teacher Attitudes towards Computer Use in EFL Classrooms. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 248–254.
- Dudenev, G. (2007). *The Internet and the language classroom: A practical guide for teachers*. Cambridge University Press.
- El-Soussi, A. (2022). The shift from face-to-face to online teaching due to COVID-19: Its impact on higher education faculty's professional identity. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100139. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100139>.
- Ghavifekr, S., & Rosdy, W. A. W. (2015). Teaching and Learning with Technology: Effectiveness of ICT Integration in Schools. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(2), 175-191. <https://doi.org/10.21890/ijres.23596>.
- Greenhow, C., Lewin, C., & Staudt Willet, K. B. (2020). The educational response to Covid-19 across two countries: A critical examination of initial digital pedagogy adoption. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1866654>.
- Hamdani, A. R., & Priatna, A. (2020). Efektifitas Implementasi Pembelajaran Daring (Full online) Dimasa Pandemi COVID-19 pada jenjang Sekolah Dasar di Kabupaten Subang [Effectiveness of the Implementation of Online Learning (Full Online) During the COVID-19 Pandemic at the Elementary School Level in Subang Regency]. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*, 6(1), 1–9. <https://doi.org/10.36989/didaktik.v6i1.120>.
- Ismail, M. E., Utami, P., Ismail, I. M., Hamzah, N., & Harun, H. (2018). Development of massive open online course (MOOC) based on addie model for catering courses. *Journal Pendidikan Vokasi*, 8(2), 183–192. <https://doi.org/10.21831/jpv.v8i2.19828>.
- Kentnor, H. (2015). Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17 (1), 21-34.
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(52), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to Online Teaching during COVID-19 School Closure: Teacher Education and Teacher Competence Effects among Early Career Teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>.
- Kozma, R. B. (2011). ICT, Education Transformation, and Economic Development: An Analysis of the US National Educational Technology Plan. *E-Learning and Digital Media*, 8(2), 106–120. <https://doi.org/10.2304/elea.2011.8.2.106>.

- Martin, F., & Ndoye, A. (2016). Using Learning Analytics to Assess Student Learning in Online Courses, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(3), 110-130. <https://doi.org/10.53761/1.13.3.7>.
- Ministry of Education and Science. (2020). Concept for development of a distance education system in the primary and secondary schools in the Republic of North Macedonia. <https://mon.gov.mk/stored/document/Koncept%20za%20dalecinsko%20obrazovanje-design-ENG-with%20logos.pdf>.
- Mustofa, M. I., Chodzirin, M., Sayekti, L., & Fauzan, R. (2019). Formulasi Model Perkuliahan Daring Sebagai Upaya Menekan Disparitas Kualitas Perguruan Tinggi. *Walisongo Journal of Information Technology*, 1(2), 151-160. <https://doi.org/10.21580/wjit.2019.1.2.4067>.
- Obiweluozo, E. P. (2016). Parental roles in promoting creativity in young children. *Journal of Research and Practice in Childhood Education*, 2(1), 67-73.
- Omerdić, N., Ridić, M., i Kerić, A. (2021) *Online nastava - novi izazovi u obrazovanju. Prozor u svet obrazovanja, nauke i mladih* [Online teaching - new challenges in education. A window into the world of education, science and youth]. Univerzitet u Sarajevu, Pedagoški fakultet.
- Ottenbreit-Leftwich, A. T., Glazewski, K. D., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2010). Teacher Value Beliefs Associated with Using Technology: Addressing Professional and Student Needs. *Computers & Education*, 55(3), 1321-1335. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.002>.
- Reid-Martinez, K., & Grooms, L. D. (2018). Online Learning Propelled by Constructivism. *Encyclopedia of Information Science and Technology*, (4th ed., pp. 2588-2598). <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2255-3.ch226>.
- Ristić, M., i Mandić, D. (2019). *Obrazovanje na daljinu* [Distance education]. Učiteljski fakultet u Beogradu.
- Starkey, L., Shonfeld, M., Prestridge, S., & Cervera, M.G. (2021). Special issue: Covid-19 and the role of technology and pedagogy on school education during a pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 1-5, <https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1866838>.
- Stojanovska, V. (2012). *Nastavni metodi*. [ *Teaching methods*]. Solaris Print.
- Sumirah, I., Sudrajat, A., & Sapriati, A. (2021). The Effect of Self-Efficacy and Organizational Culture on The Public Elementary School Teachers' Achievement Motivation. *EduBasic Journal*, 3(1), 37-46. <https://doi.org/10.17509/ebj.v3i1.31651>.
- Topčić, J. (2021). *Povezanost izvora motivacije učitelja i primjene alata e-učenja* [The connection between sources of teacher motivation and the application of e-learning

- tools] [Diploma Thesis]. Sveučilište u Zagrebu. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:148:094215>.
- Usyan, A. N. R., Santoso, Setiadi, G., & Pratama, H. (2022). The Effect of Online Learning Model Reading Questioning and Answering on Motivation and Learning Outcomes. *Uniglobal Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 54–60. <https://doi.org/10.53797/ujssh.v1i1.8.2022>.
- Veličković, S. (2014). Edukacija vaspitača za primenu IKT u vrtiću [Education of educators for the application of ICT in preschool]. In *Proceedings of Sinteza 2014 - Impact of the Internet on Business Activities in Serbia and Worldwide* (pp. 375-378). <https://doi.org/10.15308/sinteza-2014-375-378>
- Vilotijević, M. (2000). Didaktika 1 [*Didactics 1*]. Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Virkus, S. (2008). Use of Web 2.0 technologies in LIS education: experiences at Tallinn University, Estonia. *Program*, 42(3), 262–274. <https://doi.org/10.1108/00330330810892677>.
- Vučinić-Marković, K., Rakočević, V., Marković, O. (2020). *Osnovne metodičke smjernice za organizaciju i sprovođenje učenja na daljinu u uslovima vanrednih okolnosti* [Basic methodological guidelines for the organization and implementation of distance learning in conditions of extraordinary circumstances]. Udruženje pedagoga Crne Gore.
- Widiansyah, A., & Putri, F. D. C. (2022). Implementation of Components of The Online Learning Education System in Elementary Schools. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 3(2), 111–123. <https://doi.org/10.12928/ijemi.v3i2.5089>.
- Zaitun, Z., Hadi, M. S., & Harjudanti, P. (2021). The Impact of Online Learning on the Learning Motivation of Junior High School Students. *Bisma the Journal of Counseling*, 5(1), 56-63. <https://doi.org/10.23887/bisma.v5i1.35980>.
- Zhang, C. (2013). A Study of Internet Use in EFL Teaching and Learning in Northwest China. *Asian Social Science*, 9(2), 48-52. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n2p48>.

Primljeno: 26. 06. 2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 02. 09. 2024.

## Motivacija nastavnika osnovnih škola za implementaciju koncepta učenja na daljinu

Vera Stojanovska  i Angela Ikonomoska 

*Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju, Univerzitet Sv. Kiril i Metodij u Skoplju, Republika Severna Makedonija*

### APSTRAKT

U središtu ovog istraživanja je motivacija nastavnog osoblja za sveukupnu organizaciju i implementaciju koncepta učenja na daljinu u osnovnim školama. Uzorak ovog istraživanja čine 252 nastavnika, od kojih su 118 razredni nastavnici i 134 predmetni nastavnici iz 11 osnovnih škola. Za dobijanje informacija o motivaciji nastavnika za implementaciju koncepta učenja na daljinu korišćen je upitnik. Podaci dobijeni istraživanjem obrađeni su deskriptivnom i kvantitativnom metodom. Hi-kvadrat test je korišćen za procenu postojanja ili nepostojanja razlike u odgovorima nastavnika. Na osnovu dobijenih rezultata zaključeno je da je veliki procenat nastavnika motivisan da realizuje koncept učenja na daljinu, ali i da postoji razlika u motivaciji između nastavnika sa različitim radnim iskustvom, dok takve razlike između razrednih i predmetnih nastavnika nema.

**Ključne reči:** koncept učenja na daljinu, motivacija, nastavnici, osnovna škola

## Primena tehnologije u nastavi: pregled faktora na nastavničkom i školskom nivou

Marijana Momčilović<sup>1</sup> 

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija*

### APSTRAKT

Primena informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) u nastavi na kvalitetan način može doprineti boljim postignućima učenika. Imajući u vidu brojne inicijative u vidu tehnoloških inovacija koje se pojavljuju u obrazovanju, veliki izazov za nastavnike predstavlja ovladavanje veštinama za najbolju moguću primenu IKT-a u nastavi. Faktori školskog okruženja, kao na primer školska politika, podrška škole za korišćenje IKT-a i adekvatni IKT resursi takođe utiču na nastojanje nastavnika za primenu IKT-a. Istraživači različito tumače najznačajnije faktore, kao i odnose među njima. Postavlja se pitanje sveobuhvatnog razumevanja faktora koji imaju efekat na pedagošku implementaciju IKT-a u nastavi. Cilj ovog istraživanja bio je da se analizom relevantne literature izdvoje faktori koji imaju efekte na korišćenje IKT-a u nastavi. Utvrđeni su nastavnički i školski faktori koji doprinose primeni IKT-a u nastavi. Nastavnički faktori predstavljaju medijatorske faktore u odnosu institucionalnih faktora i primene IKT-a u nastavi, dok se od nastavničkih faktora uverenje o IKT samoeфикаsnosti nastavnika izdvaja kao značajna determinanta. Rad zaključujemo teorijskim i praktičnim implikacijama za buduća istraživanja.

**Ključne reči:** Informaciono-komunikacione tehnologije (IKT), školski faktori, uverenja nastavnika, digitalne kompetencije nastavnika, primena tehnologije u nastavi.

### Uvod

Upotreba tehnologija u nastavi i učenju je u obrazovnim kontekstima tema od međunarodnog značaja i proučava se više od 40 godina (Voogt & Knezek, 2008). Doprinos

---

<sup>1</sup> E-mail: [marijana.momcilovic@ff.uns.ac.rs](mailto:marijana.momcilovic@ff.uns.ac.rs)

tehnoloških inovacija u obrazovanju ogleda se u tome što služe kao pokretači personalizovanih okruženja za učenje. Mogućnost direktne, individualizovane povratne informacije je takođe ono što neki od nastavnika vide kao glavnu prednost korišćenja digitalnih alata (Schmid et al., 2023). Za uvođenje pedagoških inovacija u učionicu, pored odgovarajućih nastavnih resursa potrebna je odgovarajuća priprema nastavnika i digitalne kompetencije nastavnika (Garzon Artacho et al., 2020; Lindner & Berges, 2020). Tehnologija i digitalni alati su svuda oko nas, međutim, oni mogu biti neefikasni kada nisu integrisani u proces učenja na smislen način (Johnson et al., 2016). U skladu sa ovom idejom, na liniji unapređenja obrazovanja, Ujedinjene nacije su kao deo svoje Agende za održivi razvoj 2030 u okviru četvrtog cilja definisale kvalitetno obrazovanje gde se upravo IKT smatra ključnim za postizanje ovog cilja (UN General Assembly, 2015). Iz tog razloga, koncept digitalne kompetencije nastavnika je veoma relevantan, shvaćen kao veština koja može da unapredi nastavni proces (Garzon Artacho et al., 2020). Pojavom pandemije korona virusa obrazovni sistem se odvijao u digitalnom okruženju kreirajući digitalno obrazovanje koje je izvor izazova kako za učenike, nastavnike i kreatore obrazovne politike. Učenici nisu „digitalni urođenici“ (Prensky, 2001) i pruženi su dokazi da nisu nužno digitalno pismene generacije (Frailon et al., 2014; Kuzmanović, 2018; OECD, 2015; Ólafsson et al., 2013). Upravo se nedostatak digitalnih kompetencija učenika ističe kao jedan od problema u izvođenju nastave putem učenja na daljinu tokom pandemije (*Rezultati ankete: Šta 15000 prosvetnih radnika misli o ostvarivanju obrazovno-vaspitnog procesa putem učenja na daljinu*, 2020). Dakle, jedan od ciljeva kreatora obrazovnih politika odnosi se na potrebu da se se digitalne generacije digitalno opismene (Senić Ružić, 2019). Vanderlinde i van Brak (Vanderlinde & van Braak, 2011) ističu da je odlučujući faktor obezbediti finansiranje i sredstva za opremu, mrežnu infrastrukturu, čak u većoj meri u odnosu na profesionalni razvoj nastavnika, a potrebno je i da u tome nastoje kreatori obrazovnih politika. Što je tehnička oprema u školi dostupnija, procenjivaće se i da nastavnici češće primenjuju IKT u nastavi (Momčilović & Ninković, 2024). U razmatranju upotrebe digitalnih tehnologija u nastavi i za učenje, važno je uzeti u obzir školski kontekst, odnosno školsku klimu (Senić Ružić, 2019). Može se reći da učestalost upotrebe digitalnih tehnologija u nastavi bolje procenjuju oni nastavnici koji razumeju i podržavaju viziju i planove škole o upotrebi digitalnih tehnologija u nastavi i koji sa kolegama razmenjuju iskustva o upotrebi digitalnih tehnologija u nastavi.

Međutim, snažno nastojanje ka inovacijama koje bi reformisale način rada škola, nikada se ne bi moglo postići bez doprinosa školskog lidera koji mora da predvodi školu i deluje kao agens promene. Naravno, to se može uraditi samo ako direktor veruje u inovaciju i ima pozitivan stav prema njoj. Zapravo, stav direktora će odrediti da li će inovacija uspeti ili propasti (Papaioannou & Charalambous, 2011). Pošto nastavnici u istoj školi imaju slične

resurse i dele ista ograničenja politike, podršku i uputstva za korišćenje IKT, postoji okruženje na nivou škole koje utiče na napore nastavnika da integrišu IKT (O'Dwyer et al., 2004; Tondeur et al., 2008). Istraživači analiziraju uticaj varijabli na više nivoa kako bi utvrdili uticaj organizacije na integrisanje IKT-a (O'Dwyer et al., 2004; Tondeur et al., 2008). Stoga, važno je ispitati uticaj faktora na različitim nivoima na integraciju IKT-a u nastavi od strane nastavnika. U ovoj studiji se fokusiramo na dva nivoa faktora: (1) faktore institucionalnog okruženja škole i (2) faktore koji se tiču nastavnika. Iz tog razloga svrha ovog teorijskog pregleda bila je istražiti veze između institucionalnih i personalnih faktora nastavnika sa primenom IKT-a u nastavi.

### **Teorijske osnove (konceptualni okvir)**

Naučnici tvrde da ne postoji jedinstveno razumevanje pojma implementacije IKT-a (Davies & Vest, 2014; Hew & Brush, 2007; Proctor et al., 2003). Neki istraživači koriste ovaj izraz kao sinonim za upotrebu tehnologije (npr. Pittman & Gaines, 2015), a drugi, shvatajući ovaj izraz u značenju složenijeg fenomena, kao što je transformacija ili unapređenje prakse nastave i učenja kroz korišćenje tehnologije (npr. Davies & Vest, 2014). Dejvis i Vest (Davies & Vest, 2014: 843), definišu primenu IKT-a u nastavi kao „efikasnu implementaciju obrazovnih tehnologija za postizanje planiranih ishoda učenja“. Ova definicija naglasak stavlja na efikasnost i ishode učenja i implicira da je implementacija IKT-a u nastavi više od pukog usvajanja tehnoloških uređaja u učionicama. Implementacija IKT-a se odnosi na ishode, proces ili stanja, što takođe predstavlja izazov u definisanju. Na osnovu različitih definicija i rezultata sadašnje analize sadržaja, implementacija IKT-a se definiše kao upotreba tehnologije u obrazovnom kontekstu za podršku obrazovnim ciljevima ili kao proces koji vodi ka tome (Consoli et al., 2023). Iako se često konceptualizuje kao proces, obično se meri kao stanje u datoj fazi ili kao rezultat. Ova definicija je dovoljno široka i podrazumeva razmatranje aspekata koji se odnose na kvalitet primene IKT-a (Consoli et al., 2023). Pedagoška upotreba digitalnih tehnologija u nastavi i za učenje je upravo definisana digitalnim obrazovanjem (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Nejasno definisanje koncepta primene IKT-a prouzrokuje neprikladno merenje. Proktor i saradnici (Proctor et al., 2003), na primer, kritikuju da nekoliko studija meri implementaciju IKT-a na previše pojednostavljen način (npr. merenje odnosa student-kompjuter ili učestalost upotrebe računara). Zaista, rezultati reprezentativnih studija naglašavaju da sama učestalost korišćenja tehnologije u školi ne dovodi do boljih ishoda učenja (OECD, 2015). U skladu sa savremenim shvatanjima (Duran, 2022) i većinom konceptualizacija o kojima je bilo reči, verujemo da implementacija IKT-a uvek treba da uzme u obzir pedagoške aspekte kvaliteta nastave. Da li upotreba tehnologije uspeva da



efikasno podrži obrazovne ciljeve može zavisiti od toga koliko je dobro integrisana i usklađena sa važnim aspektima obrazovnog konteksta.

Način na koji naučnici konceptualizuju primenu IKT-a u nastavi ponekad se zasniva na teorijskim modelima, a ne na definicijama. Jedan takav primer je okvir korpusa različitog znanja (TPACK), koji ističe da je primena IKT-a rezultat složene interakcije između tri osnovne komponente okruženja za učenje: tehnologije, pedagogije i sadržaja (Mishra & Koehler, 2006). Mišra i Kohler (Mishra & Koehler, 2006) naglašavaju da nastavnici moraju razviti sofisticirano znanje koje im omogućava korišćenje tehnologije, uzimajući u obzir karakteristike nastavnog sadržaja, adekvatne nastavne metode i obrazovni kontekst. Ono što je karakteristično za ovu konceptualizaciju je da ne može da prati uvek važeće principe, već se mora prilagoditi sadržaju koji se uči i kontekstu. Dosadašnja istraživanja su sugerisala da su tehnološki i pedagoški kompetentni nastavnici spremniji da koriste IKT u učionici (Ifinedo et al., 2020; Suarez-Rodriguez et al., 2018; Vongskulluksn et al., 2018). TPACK okvir se upravo može koristiti u razvijanju konceptualizacije digitalnih kompetencija nastavnika (Faloon, 2020). Osnovni faktor adekvatne pedagoške upotrebe digitalnih tehnologija odnosi se na kompetencije nastavnika. Pored digitalne kompetencije nastavnika, važno je da nastavnici prepoznaju vrednost digitalnih tehnologija za nastavnu praksu i proces učenja (Senić Ružić, 2019). Digitalne kompetencije nastavnika obuhvaćene su posebnim evropskim okvirom *DigCompEdu* koji podrazumeva 22 kompetencije raspoređene u šest oblasti: profesionalni angažman; digitalni izvori i materijali; učenje i podučavanje; praćenje i vrednovanje; osnaživanje učenika; omogućavanje razvoja i usmeravanje digitalnih kompetencija učenika (Redecker, 2017). Pored evropskog okvira, postoje i nacionalni okviri digitalnih kompetencija nastavnika (*Nastavnik za digitalno doba, 2017, 2019, 2023*) – što govori u prilog tome da se i u našoj zemlji radi na razvijanju digitalnih kompetencija nastavnika.

Konceptualni okvir autora (Vanderlinde & van Braak, 2010) definiše e-kapacitet škola kao sposobnost da stvore i optimizuju uslove na nivou škole i uslove na nivou nastavnika koji mogu da dovedu do efektivnog korišćenja IKT-a u nastavi. Uslovi u modelu e-kapaciteta proizilaze iz literature o unapređenju škole (kao na primer liderstvo) i integracije IKT-a. Model sadrži četiri dimenzije: 1) uslovi poboljšanja škole, 2) školski uslovi koji uključuju viziju škole o integraciji IKT-a, školsku politiku, podršku škole, koordinaciju, infrastrukturu, 3) nastavnički uslovi uključuju digitalne kompetencije nastavnika i profesionalni razvoj i 4) upotreba IKT-a od strane nastavnika. Istraživanja su tokom decenija pokazala da integracija tehnologije u učionici zavisi od nekoliko povezanih faktora koji se odnose na karakteristike nastavnika, škole i obrazovne sisteme (Inan & Lowther, 2010; Petko et al., 2018; Taimalu & Luik, 2019). Bover (Bower, 2019) tvrdi da je ključno

razumeti načine na koje verovanja, znanja, prakse i okruženje međusobno utiču jedni na druge u odnosu na upotrebu obrazovne tehnologije.

Okvir koji je uvelo Međunarodno udruženje za evaluaciju obrazovnih postignuća (Second Information Technology in Education Study SITES; Law et al., 2008) ističe da faktori na nivou škole i sistema, kao i karakteristike nastavnika, određuju pedagoške prakse, koje zauzvrat utiču na ishode učenja učenika. Lični faktori uključuju: demografsko poreklo (npr. pol i profesionalno iskustvo), tehničku osposobljenost, osposobljenost za korišćenje IKT-a u pedagoške svrhe, pedagoška uverenja i svrhu korišćenja IKT-a. Kontekstualni faktori obuhvataju: učešće nastavnika u aktivnostima stručnog usavršavanja vezano za IKT, percepcije prepreka i prisustvo zajednice prakse u njihovim školama. Autori (Hew & Brush, 2007) modeluju barijere koje utiču na integraciju IKT-a za nastavne svrhe. Ističu sledeće barijere: (a) stavovi i uverenja nastavnika prema korišćenju IKT-a, (b) znanja i veštine nastavnika, (c) institucija (npr. liderstvo, školski plan, itd.) i (d) resursi (npr. dostupnost i pristup opremi, podrška, itd.). Ertmer (2012) je napravio razliku između dve vrste barijera koje su uticale na upotrebu tehnologije od strane nastavnika u učionici. Barijere prvog reda su definisane kao one koje su bile eksterne za nastavnika i obuhvatale su resurse (i hardver i softver), obuku i podršku u školi. Prepreke drugog reda obuhvatale su one koje su bile unutrašnje za nastavnika i uključivale su samopouzdanje nastavnika, uverenja o tome kako učenici uče, kao i uočenu vrednost tehnologije za proces nastave i učenja. Iako su barijere prvog reda bile dokumentovane da predstavljaju značajne prepreke postizanju integracije tehnologije (Pelgrum, 2001), smatralo se da barijere drugog reda predstavljaju veći izazov (Ertmer, 2012).

U jednoj studiji (Drossel et al., 2016) razvijen je konceptualni pristup u skladu sa modelom kontekstualnog okvira koji je razvijen i primenjen u *International computer and information literacy study ICILS* (Fraillon et al. 2014) i u odnosu na model razvoja efikasnosti škole u pogledu primene IKT-a. Faktori koji su povezani u teorijski model su: 1) školske karakteristike (kao npr. resursi); 2) stavovi nastavnika (kao što je IKT samoefikasnost nastavnika), 3) procesi u školi (saradnja nastavnika) i 4) sociodemografske karakteristike nastavnika. U istraživanju (Inan & Lowther, 2010) razvijen je model putanje koji uključuje direktne (individualne karakteristike nastavnika) i indirektne efekte (percepcije faktora sredine) koji utiču na integraciju tehnologije. Uključeni su sledeći faktori: starost, radni staž, iskustvo sa IKT-om, verovanja nastavnika o vrednosti tehnologije, spremnost nastavnika, u vidu sposobnosti i veština potrebnih za integraciju tehnologije u nastavu, dostupnost računara, opšta podrška od direktora, kolega, roditelja i zajednice u školi i tehnička podrška. Demografske karakteristike nastavnika (radni staž i starost) negativno utiču na integraciju tehnologije (Gómez-Fernández & Mediavilla, 2022). Na

primer karakteristike nastavnika koje su povezane sa korišćenjem IKT-a u učionici uključuju starost nastavnika, godine iskustva u nastavi, predmet koji se predaje i veličinu odeljenja (Gil-Flores et al., 2017).

Uprkos činjenici da ne postoji opšti konsenzus o postojanju faktora koji dovode do korišćenja IKT-a, smatra se da je stav nastavnika prema IKT-u glavni faktor koji utiče na uvođenje IKT-a u nastavnu praksu budući da nastavnik neposredno implementira IKT u obrazovanju (Wang & Dostál, 2017). Ako je odnos nastavnika prema IKT-u negativan ili ako nastavnici odbijaju da koriste IKT u nastavi, integracija IKT-a neće biti uspešna. Nastavnik je najvažniji agens promena unutar učionice i uspešna implementacija obrazovne tehnologije u velikoj meri zavisi od stavova nastavnika (Albirini, 2006). Studija Kim i saradnika (2013) ukazuje da je verovanje nastavnika značajno povezano sa integracijom tehnologije. Verovanje ili stav nastavnika mogu da ometaju integraciju tehnologije nastavnika čak i kada je tehnička oprema dostupna (Ertmer, 2012). Uverenje o efikasnosti u korišćenju IKT-a se smatra značajnim prediktorom implementacije IKT-a u nastavi (Gerick et al., 2017; Momčilović & Ninković, 2024). IKT samoefikasnost nastavnika u nastavne svrhe opisuju samopouzdanje koje nastavnici imaju kada je u pitanju korišćenje IKT-a u sopstvenoj nastavi i podučavanju (Krumsvik, 2014). Ovaj nalaz je u skladu sa fundamentalnom pretpostavkom u okviru teorije o samoefikasnosti (Bandura, 1997) i značaju razlikovanja između uverenja o samoefikasnosti specifičnim za domen u odnosu na opštu samoefikasnost.

Dakle, faktori koji se ističu kao ključni za adekvatnu implementaciju tehnologije u nastavi na osnovu teorijskog okvira odnose se na: 1) sociodemografske karakteristike nastavnika koje obuhvataju - pol, radni staž, starost, iskustvo u korišćenju IKT-a, 2) faktore na školskom nivou koji obuhvataju - podršku od direktora, kolega i zajednice u školi, tehničku opremljenost škole, profesionalne obuke i 3) faktore na nastavničkom nivou koji obuhvataju - kompetencije, stavove i uverenja nastavnika.

## **Metod**

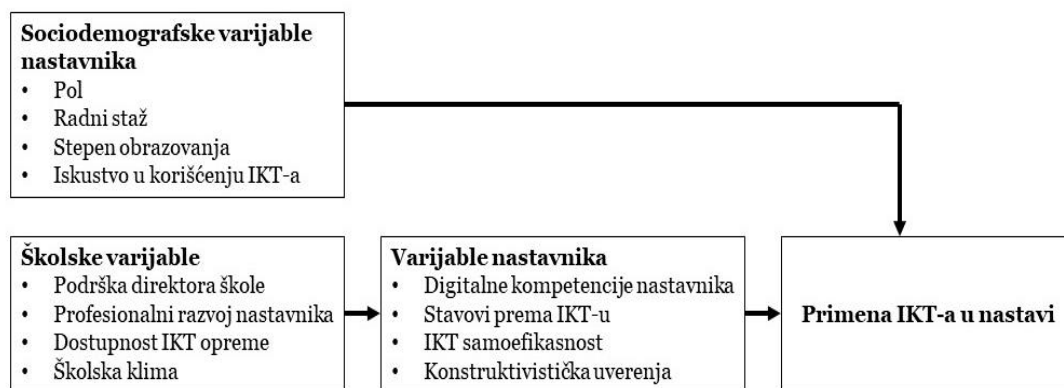
Ovaj sistematski pregled literature ima za cilj da izvede zaključke o faktorima na nivoima škole i nastavnika koji podržavaju integraciju IKT-a u školama pregledom relevantne literature. Proces pretrage je zasnovan na Preferiranim stavkama izveštavanja za sistematske preglede i Okviru meta-analize (PRISMA) koji obuhvata četiri glavna koraka identifikacije: evidenciju, skrining, procenu podobnosti i uključivanje (Page et al., 2021; Pati & Lorusso, 2018). Početna faza je uključivala podrazumevanu pretragu na akademskoj bazi *Google Scholar*. U fazi identifikacije, fokus u pretrazi je na obrazovanju u osnovnim i srednjim školama na nivou nastavnika i škole da bismo razumeli faktore koji doprinose tome kako se tehnologija koristi. Stoga je pretraga ograničena na korišćenje ključnih reči „teachers

technology use“, „teachers technology integration“, „school factors technology integration“, „school factors ICT“, „technology in teaching“, „teacher beliefs ICT“. Dalje, u cilju preciziranja identifikacije rezultata u vezi sa percepcijom nastavnika, pretraga je isključila „sistematski pregled literature ili metaanalizu“, „nastavnici u inicijalnom obrazovanju“, „univerzitetski nastavnici“. Osim toga, kriterijumi za isključivanje su svi drugi izvori osim akademskih časopisa i članaka objavljenih pre 2000. godine. Nakon toga, članci su isključeni na osnovu pregleda apstrakta. Preostali radovi su detaljno analizirani u pogledu relevantnosti na osnovu kriterijuma za uključivanje. Uključeni su recenzirani akademski časopisi na engleskom jeziku i članci objavljeni u periodu od 2000. do 2024. godine. Kriterijumi za uključivanje i isključivanje relevantnih publikacija koji odgovaraju na istraživačko pitanje razmatrani su u početnoj fazi.

Na osnovu kriterijuma podobnosti u analizu je uključeno 37 članaka za razumevanje njihovih glavnih nalaza u vezi sa faktorima koji doprinose korišćenju tehnologije u obrazovanju. PRISMA smernice promovišu sistematičnost, rigoroznost i nepristrasan tok u procesu pretraživanja (Page et al., 2021). U analizi, nalazi su kategorisani na osnovu dva aspekta: (1) na osnovu nivoa u kome se definišu faktori i (2) na osnovu vremenskog perioda. Odabrani radovi su detaljno analizirani kako bi se utvrdile glavne teme i identifikovale podteme. Izvedene teme su se odnosile na ispitivanje odnosa među varijablama, i ispitivanje najznačajnijih faktora na oba nivoa.

## **Rezultati istraživanja**

Imajući u vidu činjenicu da nastavnici igraju ključnu ulogu u procesu primene IKT-a (Consoli et al., 2023), većina istraživača je ispitivala faktore koji se odnose na nastavnike (Eickelmann & Vennemann, 2017; Ertmer et al., 2014). Istraživanja pokazuju da su i školski faktori značajni u objašnjavanju korišćenja tehnologije u nastavi (Hsu & Kuan, 2013; Tondeur et al., 2008). Najčešća podela faktora u istraživanjima je upravo prema okviru koji su koristili Tondeur i saradnici (Tondeur et al., 2008) koji sistematizuju faktore na nivou škole i faktore na nivou nastavnika. Iako su faktori vezani za nastavnike široko posmatrani iz različitih perspektiva, uglavnom postoje četiri pravca istraživanja u literaturi (Li et al., 2019), a to su: (1) sociodemografske karakteristike nastavnika, (2) stavovi ili uverenja nastavnika prema tehnologiji, (3) pedagoška uverenja nastavnika, i (4) percipirana efikasnost obuke od strane nastavnika i organizaciona podrška. U nastavku smo dali pregled glavnih nalaza u postojećoj literaturi o ovim faktorima (prikaz faktora na slici 1).



**Slika 1.**

*Prikaz faktora koji doprinose primeni IKT-a u nastavi (prilagođeno prema: Li et al., 2019)*

## **Personalni faktori nastavnika**

### ***Sociodemografske karakteristike nastavnika***

Varijable koje se potencijalno ističu kao značajne u korišćenju IKT-a uključuju pol, radni staž i nivo obrazovanja. Prethodne studije su otkrile da ispitanici muškog pola imaju pozitivniji stav u pogledu IKT-a i imaju veću učestalost korišćenja IKT alata za nastavu (Hsu & Kuan, 2013; Tondeur et al., 2008). Radni staž u nastavi, sa druge strane, često ima negativan uticaj na upotrebu IKT-a od strane nastavnika (Inan & Lowther, 2010).

Čini se da stepen obrazovanja pravi razliku u implementaciji IKT-a. Autori (Mathews & Guarino, 2000) ističu da stepen obrazovanja nastavnika predviđa upotrebu IKT-a u pedagoške svrhe. Hsu i Kuan (Hsu & Kuan, 2013) takođe ukazuju da nastavnici sa višim stepenom obrazovanja imaju znatno veći nivo znanja o implementaciji IKT-a u nastavi. U istraživanjima je pronađeno da je prethodno iskustvo nastavnika u korišćenju IKT-a najznačajniji prediktor upotrebe IKT-a u nastavi (Inan & Lowther, 2010; Liu et al., 2017).

### ***Varijable stavova nastavnika***

Stavovi, uverenja i percepcije nastavnika čine grupu faktora koji se nazivaju barijerama drugog reda (Ertmer et al., 2012) i utiču na usvajanje IKT-a u nastavi. Ukazuje se da su pozitivniji stavovi nastavnika prema IKT-u iskazali nastavnici koji su imali obuke (Sadik, 2005). Nastavnici sa pozitivnijim uverenjima i stavovima verovatnije će koristiti tehnologiju u prezentovanju nastavnih sadržaja, restrukturisanju ciljeva učenja i transformisanju nastave kako bi bila više kognitivno podsticajna i usredsređena na učenika (Ertmer et al., 2012). Takođe, nastavnici koji imaju konstruktivistička uverenja obično su vrlo aktivni korisnici tehnologije (Ertmer et al, 2014). Prema Bekeru (Becker, 2000), ne samo da ovi nastavnici češće koriste tehnologiju, već takođe imaju tendenciju da je koriste na

načine koji su usredsređeni na učenika (tj. omogućavajući učenicima da sami odaberu i usmeravaju raspoložive tehnološke alate).

Važno je razmatrati i ulogu straha nastavnika od računara, otpora prema promenama postojećih načina rada i neotvorenosti za inovacije (Becker, 2001). Štaviše, otvorenost nastavnika ka tehnologiji predviđa korišćenje tehnologije u nastavi gde je fokus usmeren na učenika, umesto podržavanja tradicionalnih metoda poučavanja (Li et al., 2019).

Teorija očekivanja i vrednosti (Eccles, 1983) pruža okvir za razumevanje faktora koji predviđaju izbor pojedinaca, istrajnost i postignuća. Subjektivna uverenja o značaju aktivnosti uključuju unutrašnje interesovanje, važnost koju pripisujemo, korisnost i napor ili vreme koje ulažemo. To je razlog zbog kog pojedinci biraju da li će se angažovati ili se neće angažovati u određenom zadatku, u zavisnosti od percepcije da li taj zadatak shvataju interesantnim, važnim, korisnim i koliko zahtevnim, u smislu vremena i napora (Cheng et al., 2020).

Uverenja o važnosti tehnologije za učenje prepoznata su kao relevantna odrednica ponašanja nastavnika (Ertmer & Ottenbreit-Leftvich, 2010). Uverenja nastavnika o tehnologiji odnose se na to u kojoj meri nastavnici veruju da tehnologija može pomoći u ispunjavanju nastavnih ciljeva koje su nastavnici identifikovali kao najvažnije za svoje učenike. Kada nastavnici doživljavaju tehnološke alate relevantnim za svoje ciljeve, veća je verovatnoća da će te alate integrisati u svoju praksu. Istraživači su otkrili da nastavnikovo vrednovanje tehnologije predviđa kvantitet i kvalitet tehnološke integracije (Cheng et al., 2020; Inan & Lowther, 2010). S obzirom na to da nastavnici često imaju vrlo ograničeno vreme između časova, a pripremanje časova podržanih tehnologijom je često dugotrajno, ovi vrednosni sudovi prema tehnologiji postaju još istaknutiji (Cheng et al., 2020).

Prema Liju i saradnicima (Liu et al., 2017) samopouzdanje nastavnika u korišćenju IKT-a značajno određuje verovatnoću korišćenja IKT-a u nastavi. Rezultati ukazuju da je IKT samoefikasnost nastavnika značajan prediktor korišćenja IKT-a u nastavi (Li et al., 2019). Nastavnička uverenja o sopstvenoj kompetentnosti ili samoefikasnost nastavnika u korišćenju IKT-a objašnjavaju učestalost korišćenja IKT-a u nastavi. Digitalne kompetencije nastavnika su imale direktan i indirektan uticaj na implemenataciju IKT-a, povezanost između digitalnih kompetencija i primene IKT-a u nastavi je bila posredovana korišćenjem IKT-a pre nastave (Atman et al., 2019). Autori izveštavaju da postoji delimično preklapanje između samoefikasnosti i digitalne kompetencije (Fanni et al., 2013). Jedno od objašnjenja ovog delimičnog preklapanja je da je samoprijavljena efikasnost nešto drugačija u merenju od procenjene digitalne kompetencije (Hatlevik et al., 2015). Važno je napraviti razliku između testiranih i samoprocenjenih digitalnih kompetencija (Hargittai & Shafer, 2006). U

kontekstu primene IKT-a percepcija kompetentnosti nastavnika, bilo uverenja u očekivanje ili verovanje u sposobnost, pozitivno je povezana sa integracijom tehnologija u nastavu (Cheng et al., 2020).

### **Školski faktori**

Autori (Liu et al., 2017) sugerišu da razlike u korišćenju IKT-a u nastavi u značajnoj meri potiču od školskih faktora. Na primer, podrška škole i dostupna oprema su identifikovani kao važni prediktori primene IKT-a (Hsu & Kuan, 2013; Inan & Lowther, 2010; Karaca et al., 2013).

Podrška škole obuhvata varijable percipirane podrške nastavnicima od strane direktora škole, kolega i tehničkog osoblja (Liu et al., 2017). Opremljenost škole i pristup opremi koji obezbeđuje škola je ključni faktor u integraciji IKT-a (Pelgrum, 2001). Tonder i saradnici (Tondeur et al., 2008) utvrdili su da pristup računaru kao i internet konekcija značajno doprinose tome da nastavnici koriste digitalne alate.

Ohrabrenja direktora škole u značajnoj meri objašnjavaju korišćenje IKT-a u nastavi. Direktori sa vizijom i jasnim planom imaju ključnu ulogu u uspešnoj implementaciji IKT-a (Hsu & Kuan, 2013). Štaviše, prisustvo digitalnog liderstva i poverenja nastavnika predviđa upotrebu digitalnih obrazovnih resursa od strane nastavnika (Asante & Novak, 2024). Podrška direktora škole ima medijatorski efekat na podršku kolega, kompetencije i uverenja nastavnika u pogledu primene IKT-a u nastavi (Karaca et al., 2013; Ninković et al., 2023).

Profesionalne obuke nastavnika su pozitivno povezane sa korišćenjem tehnologije (Li et al., 2019). Za profesionalni razvoj nastavnika u pogledu korišćenja IKT-a neophodno je imati profesionalnu zajednicu učenja (Hsu & Kuan, 2013). Organizaciona podrška u školi podrazumeva da se nastavnicima obezbedi vreme i okruženje za uvežbavanje načina upotrebe tehnologije u nastavi. Osim toga, važno je da nastavnici dobiju povratne informacije o rezultatima korišćenja digitalnih medija. Na osnovu longitudinalne studije slučaja (Levin & Wadmany, 2008) ustanovljeno je da su mogućnosti vežbanja, usaglašavanja i interakcije sa drugim nastavnicima ključne u procesu olakšavanja usvajanja tehnologije u učionici.

Školska politika uspostavlja spoljašnja ograničenja nastavnicima u pogledu korišćenja IKT u nastavi. Jedan od najvažnijih razloga za primenu IKT-a nastavnika bilo je ispunjavanje eksternih zahteva škole (Baek et al., 2008). Pored eksplicitnih zahteva politike postoje suptilni načini ohrabrivanja ili sputavanja nastavnika u upotrebi IKT-a. Autori (Cuban et al., 2001) utvrdili su da su čak i u školi u kojoj tehnologije ima u izobilju obuke često bile zakazane u neprikladno vreme kada su nastavnici bili sprečeni da prisustvuju.

Školski lideri mogu ohrabriti nastavnike u uspešnoj primeni IKT-a kreiranjem kulture saradnje i eksperimentisanja (Wong & Li, 2008).

Petko i saradnici (Petko et al., 2018) predlažu konceptualni okvir primene IKT-a u nastavi koji sadrži varijable spremnost nastavnika i spremnost škole. Spremnost škole elaboriraju kao percipirani kvalitet resursa obrazovne tehnologije, značaj korišćenja obrazovne tehnologije u celoj školi, jasnoću cilja u pogledu primene tehnologije, podršku direktora škole, te formalne i neformalne razmene među nastavnicima u pogledu obrazovne tehnologije (Petko et al., 2018).

### ***Školska kultura i klima***

Istraživači navode školsku kulturu kao faktor koji utiče na integraciju IKT-a, kako za prezentovanje nastavnog sadržaja, tako i za podršku samostalnom učenju učenika (Lai et al., 2022). Školska kultura koju karakteriše podsticanje novih ideja i kreativno razmišljanje, uključujući spremnost da se prihvate izazovi ili otvorenost za promenu, bilo u školi ili na nivou nastavnika, identifikovana je kao važan aspekt IKT integracije nastavnika (Baylor & Ritchie, 2002; Tondeur et al. 2008).

Autori takođe utvrđuju da je (Blomeke et al., 2021) inovativna klima pozitivno povezana sa kognitivnom aktivacijom učenika, te prema tome odrednica kvaliteta nastave. Štaviše, inovativna klima može predstavljati kontekst koji omogućava nastavnicima da nauče kako da bolje implementiraju tehnologiju u njihovu nastavnu praksu (Ninković et al., 2023). Jedna grupa autora (Chou et al., 2019) pokazala je da je inovativna školska klima pozitivno povezana sa inovativnim ponašanjem nastavnika sa IKT-om.

Prema našim saznanjima prvo empirijsko istraživanje (Ninković et al., 2023) koje je ispitivalo odnos između inovativne klime i različitih načina upotreba tehnologije u aktivnostima učenja sprovedeno je u kontekstu nastavnika iz Srbije. Rezultati su otkrili pozitivne unutarškolske efekte inovativne školske klime u različitim aktivnostima učenja pomoću tehnologije (pasivno, aktivno, konstruktivno i interaktivno učenje) (Ninković et al., 2023). Dakle, u okviru škole, nastavnici koji primećuju veće prisustvo inovativne klime verovatnije će koristiti tehnologiju na različite načine. Navedeno implicira da je važno raditi na poboljšanju inovativne klime u školama kako bi se tehnologija bolje integrisala u nastavu i učenje (Ninković et al., 2023).

Značajno je naglasiti da je inovativnost u školi kontekstualno određena, ono što je u jednoj školi nova praksa u drugoj školi može biti deo svakodnevne rutine (Moolenaar et al., 2010). Tačnije, inovacija se može konceptualizovati kao individualna karakteristika



nastavnika ili kao karakteristika škole (Blomeke et al., 2021). Zbog toga je neophodno ovaj konstrukt ispitivati kako na nivou pojedinca (nastavnika), tako i na nivou škole.

## Diskusija

Rezultati podržavaju procenu naučnika (Ritzhaupt et al., 2012: 247) da „primena tehnologije u učionici nije cilj koji se može postići ujednačeno i smatrati ostvarenim“. Istraživanja bi trebalo da nastave da se bave varijablama relevantnim za primenu IKT-a u školama. Pošto se tehnologija menja brzim tempom, ovo je stalan proces koji se mora redovno revidirati. Benefiti korišćenja IKT-a od strane nastavnika dobro su opisani u akademskoj literaturi i najčešće uključuju poboljšanje ishoda učenja, veće angažovanje učenika i efikasnije upravljanje i organizaciju učenja. U oblikovanju iskustava nastavnika o prednostima korišćenja tehnologije važnu ulogu mogu imati okolnosti i kultura na nivou škole (Perrota, 2013). Poznato je da unapređivanje nastave u velikoj meri zavisi od školskog konteksta, te je potrebno osigurati uslove potrebne za primenu tehnologije u školama (Petko, 2018). Pristup infrastrukturi je očigledan preduslov da bi se mogle koristiti IKT. Međutim, veća ili manje količina IKT infrastrukture ne predviđa učestalost upotrebe tehnologije u učionici (Gil-Flores et al., 2017). Istraživanja sugerišu da nastavnici sa pozitivnim uverenjima o IKT-u (npr. tehnologije su važne za nastavu; tehnologije su korisne u pružanju podrške učenju učenika) maksimiziraju svoje resurse da bi prevazišli druge spoljne prepreke integraciji tehnologija (Cheng et al., 2020; Ertmer et al., 2012). Kao takva, vrednosna verovanja verovatno imaju najdirektniji odnos sa IKT praksom nastavnika. Vrednosna uverenja nastavnika mogu igrati ulogu u tome kako nastavnici prevode stvarnu dostupnost resursa u percepciju pristupa (Cheng et al., 2020). Stručnjaci ističu da postoji međusobna interakcija između tri široka aspekta: (a) upotreba tehnologije na koju utiču (b) stavovi i percepcije nastavnika na koje utiču (c) kontekst upotrebe, što uključuje pristup uređajima (Eickelmann & Vennemann, 2017).

U jednoj studiji (Hsu & Kuan, 2013) ispitana je percepcija nastavnika o podršci direktora, kolega i tehničkoj podršci na individualnom nivou i grupnom nivou. Prema rezultatima (Hsu & Kuan, 2013), nastavnici vide ohrabrenja za primenu IKT-a od strane direktora škole i učestvovanje u stručnoj obuci za IKT kao relevantne faktore na individualnom i školskom nivou. Ovi rezultati sugerišu da je važno da direktori škola pruže nastavnicima mogućnosti za obuku i da aktivno podstiču nastavnike u nastojanjima da koriste IKT. Međutim, utvrđeno je da drugi faktori, kao što su podrška kolega i tehnička podrška, imaju efekte samo na individualnom nivou. Ovi rezultati ne sugerišu da bi škole trebalo da obraćaju manje pažnje na potrebe nastavnika za podrškom kolega i tehničkom podrškom, već da se veće ulaganje u negovanje podrške kolega i tehničke podrške

potencijalno može prevesti u percepciju školske podrške. Dodatna analiza je takođe otkrila da postoje umerene korelacije između četiri stavke u vezi sa percipiranom podrškom nastavnika od strane školske politike, direktora, drugih nastavnika i tehničkog osoblja (Hsu & Kuan, 2013).

Na osnovu nalaza istraživanja (Inan & Lowther, 2010) uočava se da su pedagoška uverenja nastavnika važan prediktor upotrebe tehnologije u nastavi i učenju. Međutim, kontradiktornost između onoga što nastavnici navode da su njihova uverenja o nastavi i onoga što primenjuju u svojoj praksi može nastati zbog medijatorskih faktora. To su faktori koji uključuju lične karakteristike nastavnika poput kompetencija, motivacije i samopouzdanja, ali i kontekstualnih faktora kao što su školsko liderstvo, politika škole, te šire kulturne i društvene norme (Tondeur et al., 2017).

Ističu se različite teškoće nastavnika, među kojima su najzastupljenije one u vezi s nedovoljnom informisanošću o digitalnim tehnologijama i ulogom koju nastavnici imaju u procesu njene primene u nastavi. Bez obzira što postoji sve veći pristup digitalnim tehnologijama, to još uvek ne podrazumeva da nastavnici raspolažu potrebnim znanjima i veštinama (Radulović i Sekulić, 2021). Ovaj trend je u skladu sa nedovoljno jasnom definicijom korišćenja IKT-a i nedovoljnim brojem pouzdanih instrumenata za ispitivanje korišćenja IKT-a (Consoli et al., 2023). Nastavnici očekuju da dobiju više relevantnih informacija i zabrinuti su zbog uticaja tehnologija, kao i zbog toga da li imaju dovoljno znanja da ih primene. Nastavnicima treba obezbediti prilike da učestvuju u stručnom usavršavanju u ovoj oblasti rada (Radulović i Sekulić, 2021). Ukoliko nastavnik percipira obuku u vezi s primenom IKT-a efikasnom to će uticati i na konstruktivističko korišćenje tehnologije u nastavi (Li et al., 2019). Li i saradnici (Li et al., 2019) kao značajne prediktore primene IKT-a u nastavi, osim pedagoških uverenja nastavnika navode i IKT samoefikasnost i otvorenost ka primeni tehnologije. Gerik i saradnici (Gerick et al., 2017) ističu da je IKT samoefikasnost nastavnika važniji činilac od digitalne opreme i organizacionih uslova. Direktori osnovnih i srednjih škola treba da podrže nastavnike i administrativno i kroz stvaranje kolegijalnih zajednica za profesionalno učenje kako bi razvili TPACK znanja nastavnika i IKT samoefikasnost čime bi se smanjio stres nastavnika prema korišćenju IKT-a (Dong et al., 2020).

Istraživanja u međunarodnom kontekstu posebno potvrđuju nedostatak digitalne kompetencije kada je reč o tome da nastavnici mogu da kreiraju sopstveni digitalni sadržaj ili da ga dele sa ostalim nastavnicima (Domingo-Coscollola et al., 2020; Zhao et al., 2019). Nedostatak ove kompetencije uzrokuje ograničenje upotrebe IKT-a od strane nastavnika u nastavi i pretvara ga u puko sredstvo podrške tradicionalnom diskursu. Stoga se poseban

akcenat stavlja na razvoj digitalne kompetencije kako bi se nastavnici mogli angažovati u novim načinima aktivnog podučavanja u učionici uz pomoć IKT-a, kao što je projektna nastava, okrenuta učionica ili učenje uz pomoć mobilnog telefona, što podstiče aktivno učenje i od strane nastavnika i od učenika (Garzon Artacho et al., 2020). Nedostatak digitalnih kompetencija i iskustva nastavnika predstavlja najpredvidljiviji izazov za nastavnike i potrebno je raditi na razvijanju digitalnih kompetencija nastavnika. Pod konceptom digitalnog obrazovanja se podrazumeva razvijanje digitalne kompetencije nastavnika i učenika i pedagoška upotreba digitalnih tehnologija u procesima nastave i učenja. Digitalne kompetencije nastavnika su uslov i za adekvatnu pedagošku upotrebu digitalnih tehnologija u nastavi, ali i za razvijanje digitalne pismenosti učenika (Senić Ružić, 2021). Podršku nastavnicima predstavlja unapređena verzija *Okvira digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba 2023* i referentna je tačka za razvoj digitalnih kompetencija svih nastavnika. Na osnovu programa stručnog usavršavanja nastavnika takođe utvrđujemo da je važno izgraditi digitalne kompetencije nastavnika, s obzirom na to da je prioritarna oblast P6 upravo razvijanje digitalnih kompetencija nastavnika i primena tehnologije u nastavi (*Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2021*).

Buduća istraživanja trebalo bi više pažnje da posvete različitim perspektivama aktera, posebno imajući u vidu da postojeći nalazi ukazuju na to da učenici i nastavnici na različite načine koriste IKT (Hsu & Kuan, 2013). Osim uloge tehnologije u podsticanju kognitivnog angažovanja učenika, u kontekstu razvoja veštačke inteligencije, značajna pitanja se odnose na etička ograničenja primene IKT-a.

Ograničenja ovog teorijskog pregleda faktora koji utiču na implementaciju IKT-a u nastavi tiču se sledećih aspekata. Iako su u ovoj studiji korišćeni radovi najistaknutijih autora u oblasti primene IKT-a kako bismo odgovorili na istraživačko pitanje, bilo bi od značaja povećati obuhvat broja članaka koji se bave ovom temom. Ovaj nedostatak se može korigovati realizovanjem sistematskog pregleda literature uz korišćenje statističkih procedura. Obuhvat članaka i u drugim akademskim bazama može doprineti potpunijem pregledu faktora u ovoj oblasti i sprečiti pristrasnost prilikom zaključivanja.

## **Zaključak**

Pregled empirijskih studija pokazao je da su najznačajniji faktori koji objašnjavaju primenu IKT-a u nastavi uverenja nastavnika o sopstvenoj IKT efikasnosti. Takođe, utvrđeno je da su faktori koji se tiču nastavnika medijatorski faktori u odnosu između školskih faktora i korišćenja IKT-a u nastavi. Zaključujemo da je neophodno unaprediti efikasnost nastavnika u korišćenju IKT-a kreiranjem podržavajuće klime u školi. Školski kontekst oblikuje stavove i

nastavnika o vrednostima korišćenja tehnologije za unapređivanje nastave, dok su upravo stavovi kao i druge varijable na nivou nastavnika direktni prediktori korišćenja IKT-a. Podrška škole, posebno direktora i drugih kolega, kao i učestvovanje u profesionalnim obukama predstavlja važan faktor korišćenja IKT-a u nastavi. Kreiranjem kolegijalnih zajednica na nivou škole doprinelo bi se povećanju nivoa samopouzdanja nastavnika u primeni IKT-a. Važno je u školi razviti sistem tehnološke i pedagoške podrške kako bi nastavnici imali veštine da efikasnije integrišu tehnologiju u učionice. Štaviše, izgradnja kulture koja podstiče inovacije i eksperimentisanje s novom tehnologijom takođe može biti važna. Efikasan profesionalni razvoj treba da se bavi školskom kulturom, načinom razmišljanja nastavnika kao i da obezbedi dovoljno vremena za modelovanje, eksperimentisanje i refleksiju o implementaciji tehnologije u učionici (Grof & Mouza, 2008).

## Reference

- Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education*, 47(4), 373-398. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.10.013>
- Asante, K., Novak, P. (2024). When the push and pull factors in digital educational resources backfire: the role of digital leader in digital educational resources usage. *Education and Information Technologies*, 29, 6553-6578. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12095-8>
- Atman Uslu, N., & Usluel, Y. K. (2019). Predicting technology integration based on a conceptual framework for ICT use in education. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(5), 517-531. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1668293>
- Baek, Y., Jung, J., & Kim, B. (2008). What makes teachers use technology in the classroom? Exploring the factors affecting facilitation of technology with a Korean sample. *Computers & Education*, 50(1), 224-234. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.05.002>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman.
- Baylor, A. L., & Ritchie, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms?. *Computers & Education*, 39(4), 395-414. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(02\)00075-1](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(02)00075-1)
- Becker, H. J. (2000). Findings from the teaching, learning, and computing survey. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 51-51.
- Blömeke, S., Nilsen, T., & Scherer, R. (2021). School innovativeness is associated with enhanced teacher collaboration, innovative classroom practices, and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1645-1667. <https://doi.org/10.1037/edu0000668>

- Bower, M. (2019). Technology-mediated learning theory. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1035–1048. <https://doi.org/doi:10.1111/bjet.12771>
- Cheng, S. L., Lu, L., Xie, K., & Vongkulluksn, V. W. (2020). Understanding teacher technology integration from expectancy-value perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103062. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103062>
- Chou, C.-M., Shen, C.-H., Hsiao, H.-C., & Shen, T.-C. (2019). Factors influencing teachers' innovative teaching behaviour with information and communication technology (ICT): The mediator role of organisational innovation climate. *Educational Psychology*, 39(1), 65–85. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1520201>
- Consoli, T., Désiron, J., & Cattaneo, A. (2023). What is “technology integration” and how is it measured in K-12 education? A systematic review of survey instruments from 2010 to 2021. *Computers & Education*, 197, 104742. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104742>
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4), 813-834. <https://doi.org/10.3102/00028312038004813>
- Davies, R. S., & West, R. E. (2014). Technology integration in schools. In *Handbook of research on educational communications and technology* (Vols. 841–853). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5\\_68](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_68)
- Domingo-Coscollola, M., Bosco, A., Segovia, S. C., & Valero, J. A. S. (2020). Fostering teacher's digital competence at university: The perception of students and teachers. *Revista de Investigacion Educativa*, 38(1), 167-182.
- Dong, Y., Xu, C., Chai, C. S., & Zhai, X. (2020). Exploring the structural relationship among teachers' technostress, technological pedagogical content knowledge (TPACK), computer self-efficacy and school support. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29, 147-157. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00461-5>
- Duran, M. (2022). Technology Integration. In *Learning Technologies: Research, Trends, and Issues in the US Education System* (pp. 11-33). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-18111-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-18111-5_2)
- Drossel, K., Eickelmann, B., & Gerick, J. (2017). Predictors of teachers' use of ICT in school—the relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration. *Education and Information Technologies*, 22, 551-573. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9476-y>
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). Freeman.

- Eickelmann, B., & Vennemann, M. (2017). Teachers' attitudes and beliefs regarding ICT in teaching and learning in European countries. *European Educational Research Journal*, 16(6), 733-761. <https://doi.org/10.1177/1474904117725899>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, 64, 175-182. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.008>
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., & Tondeur, J. (2014). Teachers' beliefs and uses of technology to support 21st-century teaching and learning. In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 403-418). Routledge.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). Digital Education at School in Europe. Eurydice Brief. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational technology research and development*, 68(5), 2449-2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Fanni, F., Rega, I., & Cantoni, L. (2013). Using self-efficacy to measure primary school teachers' perception of ICT: Results from two studies. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 9(1), 100-111.
- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age*. Springer Open.
- Garzón Artacho, E., Martínez, T. S., Ortega Martín, J. L., Marin Marin, J. A., & Gomez Garcia, G. (2020). Teacher training in lifelong learning—The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability*, 12(7), 2852. <https://doi.org/10.3390/su12072852>
- Gerick, J., Eickelmann, B., & Bos, W. (2017). School-level predictors for the use of ICT in schools and students' CIL in international comparison. *Large-scale Assessments in Education*, 5, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40536-017-0037-7>
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J. J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441-449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.057>

- Gómez-Fernández, N., & Mediavilla, M. (2022). Factors influencing teachers' use of ICT in class: evidence from a multilevel logistic model. *Mathematics*, *10*(5), 799. <https://doi.org/10.3390/math10050799>
- Groff, J., & Mouza, C. (2008). A framework for addressing challenges to classroom technology use. *AACE Review (Formerly AACE Journal)*, *16*(1), 21-46.
- Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in actual and perceived online skills: The role of gender. *Social Science Quarterly*, *87*(2), 432-448. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x>
- Hatlevik, O. E., Gudmundsdottir, G. B., & Loi, M. (2015). Digital diversity among upper secondary students: A multilevel analysis of the relationship between cultural capital, self-efficacy, strategic use of information and digital competence. *Computers and Education*, *81*, 345-353. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.019>
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research & Development*, *55*(3), 223-252. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>
- Hsu, S., & Kuan, P. Y. (2013). The impact of multilevel factors on technology integration: The case of Taiwanese grade 1-9 teachers and schools. *Educational Technology Research and Development*, *61*, 25-50. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9269-y>
- Ifinedo, E., Rikala, J., & Hämäläinen, T. (2020). Factors affecting Nigerian teacher educators' technology integration: Considering characteristics, knowledge constructs, ICT practices and beliefs. *Computers and Education*, *146*, 103760. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103760>
- Inan, F.A., Lowther, D.L. (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: a path model. *Educational Technology Research and Development*, *58*, 137-154. <https://doi.org/10.1007/s11423-009-9132-y>
- Johnson, L., Becker, S. A., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC horizon report: 2016 higher education edition* (pp. 1-50). The New Media Consortium.
- Jonassen, D. H. (1995). Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools. *Educational Technology*, *35*(4), 60-63.
- Karaca, F., Can, G., & Yildirim, S. (2013). A path model for technology integration into elementary school settings in Turkey. *Computers & Education*, *68*, 353-365. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.017>

- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005>
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>
- Kuzmanović, D. (2018). *Empirijska provera konstrukta digitalne pismenosti i analiza prediktora postignuća* [neobjavljena doktorska disertacija]. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Lai, C., Wang, Q., & Huang, X. (2022). The differential interplay of TPACK, teacher beliefs, school culture and professional development with the nature of in-service EFL teachers' technology adoption. *British Journal of Educational Technology*, 53(5), 1389-1411. <https://doi.org/10.1111/bjet.13200>
- Law, N., Pelgrum, W. J., & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Comparative Education Research Centre, Springer: The University of Hong Kong.
- Levin, T. & Wadmany, R. (2008). Teachers' Views on Factors Affecting Effective Integration of Information Technology in the Classroom: Developmental Scenery. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(2), 233-263. <https://www.learntechlib.org/primary/p/22950/>.
- Li, Y., Garza, V., Keicher, A., & Popov, V. (2019). Predicting high school teacher use of technology: Pedagogical beliefs, technological beliefs and attitudes, and teacher training. *Technology, Knowledge and Learning*, 24, 501-518. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9355-2>
- Lindner, A., & Berges, M. (2020). Can you explain AI to me? Teachers' pre-concepts about Artificial Intelligence. *2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-9. <https://doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9274136>
- Liu, F., Ritzhaupt, A. D., Dawson, K., & Barron, A. E. (2017). Explaining technology integration in K-12 classrooms: A multilevel path analysis model. *Educational Technology Research and Development*, 65, 795-813. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9487-9>
- Mathews, J. G., & Guarino, A. J. (2000). Predicting teacher computer use: A path analysis. *International Journal of Instructional Media*, 27(4), 385-385.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Momčilović, M., & Ninković, S. (2024). Predictors of ICT Integration in Teaching: The Role of Teachers' ICT Self-Efficacy and ICT Infrastructure. *International Journal of*



- Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 12(2), 407–417. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2024-12-2-407-417>
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670. <https://doi.org/10.1177/0013161X10378689>
- Ninković, S., Florić, O. K., & Momčilović, M. (2023). Multilevel analysis of the effects of principal support and innovative school climate on the integration of technology in learning activities. *Computers & Education*, 202, 104833. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104833>
- O'Dwyer, L. M., Russell, M., & Bebell, D. J. (2004). Identifying teacher, school and district characteristics associated with elementary teachers' use of technology: A multilevel perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 12, 48-48. <https://doi.org/10.14507/epaa.v12n48.2004>
- OECD. (2015). Students, computers and learning. making the connection. PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba 2023* (2023). ZUOV, Centar za obrazovnu tehnologiju.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Bmj*, 372. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Papaioannou, P., & Charalambous, K. (2011). Principals' attitudes towards ICT and their perceptions about the factors that facilitate or inhibit ICT integration in primary schools of Cyprus. *Journal of Information Technology Education: Research*, 10(1), 349-369. <https://www.learntechlib.org/p/111526/>
- Pati, D., & Lorusso, L. N. (2018). How to write a systematic review of the literature. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 11(1), 15-30. <https://doi.org/10.1177/1937586717747384>
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37(2), 163-178. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(01\)00045-8](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(01)00045-8)
- Petko, D., Prasse, D., & Cantieni, A. (2018). The interplay of school readiness and teacher readiness for educational technology integration: A structural equation model. *Computers in the Schools*, 35(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/07380569.2018.1428007>
- Perrotta, C. (2013). Do school-level factors influence the educational benefits of digital technology? A critical analysis of teachers' perceptions. *British Journal of*

- Educational Technology*, 44(2), 314-327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01304.x>
- Pittman, T., & Gaines, T. (2015). Technology integration in third, fourth and fifth grade classrooms in a Florida school district. *Educational Technology Research & Development*, 63(4), 539–554. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9391-8>
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2021). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 109, 2021.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6
- Proctor, R. M. J., Watson, G., & Finger, G. (2003). Measuring information and communication technology (ICT) curriculum integration. *Computers in the Schools*, 20 (4), 67–87. [https://doi.org/10.1300/J025v20n04\\_06](https://doi.org/10.1300/J025v20n04_06)
- Radulović, L., & Sekulić, J. (2021). Nastavničke brige o digitalnim tehnologijama u nastavi: pregled istraživanja. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*, 97-102.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators*. DigCompEdu. EUR 28775 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rezultati ankete: Šta 15000 prosvetnih radnika misli o ostvarivanju obrazovno vaspitnog procesa putem učenja na daljinu* (2020). Dostupno na <https://zuov.gov.rs/rezultati-ankete-sta-15-000-prosvetnih-radnika-misli-oostvarivanju-obrazovno-vaspitnog-procesa-putem-ucenja-na-daljinu/>
- Ritzhaupt, A. D., Dawson, K., & Cavanaugh, C. (2012). An investigation of factors influencing student use of technology in K-12 classrooms using path analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 46(3), 229–254. <https://doi.org/10.2190/EC.46.3.b>
- Ólafsson, K., Livingstone, S., & Haddon, L. (2013). *Children's use of online technologies in Europe. A review of the European evidence base*. EU Kids Online, LSE. <http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/>
- Sadik, A. (2006). Factors influencing teachers' attitudes toward personal use and school use of computers: New evidence from a developing nation. *Evaluation Review*, 30(1), 86-113. <https://doi.org/10.1177/0193841X05276688>
- Schmid, R., Pauli, C., & Petko, D. (2023). Examining the use of digital technology in schools with a school-wide approach to personalized learning. *Educational Technology Research and Development*, 71(2), 367-390. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10167-z>
- Senić Ružić, M. (2019). *Razvijanje digitalne pismenosti u osnovnoj školi* [neobjavljena doktorska disertacija]. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.

- Senić Ružić, M. (2021). Digitalna transformacija obrazovanja u Srbiji–Pitanje digitalne pismenosti ili digitalne kompetencije. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju, Zbornik radova*, 11-24.
- Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Orellana, & Díaz-García, I. (2018). A basic model of integration of ICT by teachers: competence and use. *Educational Technology Research and Development* 66(5), 1165–1187. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9591-0>
- Taimalu, M., & Luik, P. (2019). The impact of beliefs and knowledge on the integration of technology among teacher educators: A path analysis. *Teaching and Teacher Education*, 79, 101–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.012>
- Tondeur, J., Valcke, M., & van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: Teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 494–506. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00285.x>
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research & Development*, 65(3), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- UN General Assembly (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The e-capacity of primary schools: Development of a conceptual model and scale construction from a school improvement perspective. *Computers & Education*, 55(2), 541–553. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.016>
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2011). A new ICT curriculum for primary education in Flanders: Defining and predicting teachers' perceptions of innovation attributes. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(2), 124–135. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.14.2.124>
- Voogt, J., & Knezek, G. (Eds.). (2008). *International handbook of information technology in primary and secondary education* (Vol. 20). Springer Science & Business Media.
- Vongkulluksn, V. W., Xie, K., Bowman, M. A. (2018). The role of value on teachers' internalization of external barriers and externalization of personal beliefs for classroom technology integration. *Computers & Education*, 118, 70–81. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.009>

- Wang, X., & Dostál, J. (2017). An analysis of the integration of ICT in education from the perspective of teachers' attitudes. In *EDULEARN17 Proceedings* (pp. 8156-8162). IATED.
- Wong, E. M., & Li, S. C. (2008). Framing ICT implementation in a context of educational change: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 99-120. <https://doi.org/10.1080/09243450801896809>
- Zhao, Y., Llorente, A. M. P., & Gómez, M. C. S. (2019). An Empirical Study of Students and Teaching Staff's Digital Competence in Western China: Based on a case study of Gansu Agricultural University. In *Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 1012-1019). <https://doi.org/10.1145/3362789.3362924>

Primljeno: 19. 06. 2024.

Primljena korekcija: 24. 09. 2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 23. 10. 2024.

## ICT integration in Teaching: A Review of Factors at the Teacher and School Level

**Marijana Momčilović** 

*Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia*

### ABSTRACT

Integration of information and communication technologies (ICT) in teaching can significantly contribute to better student achievement. Considering the numerous initiatives in the form of technological innovations emerging in education, mastering the skills for the best possible use of ICT in teaching presents a significant challenge for teachers. Factors within the school environment, such as school policies, school support for using ICT, and adequate ICT resources, also influence teachers' efforts to implement ICT. Researchers interpret the most significant factors and their interrelationships differently. This raises the question of a comprehensive understanding of the factors that affect the pedagogical implementation of ICT in teaching. The aim of this research was to identify, through an analysis of relevant literature, the factors that impact the use of ICT in teaching. Teacher and school factors that contribute to the application of ICT in teaching were identified. Teacher factors act as mediating factors between institutional factors and the integration of ICT in teaching, with teachers' beliefs about ICT self-efficacy standing out as a significant determinant. The paper concludes with theoretical and practical implications for future research.

**Keywords:** Information and Communication Technologies (ICT), school factors, teachers' beliefs, technology integration in teaching.

## Metodika rada školskog pedagoga na osnovnim akademskim studijama pedagogije fakulteta filozofske orijentacije

Daliborka B. Škipina  i Vesna Z. Cvjetinović<sup>1</sup> 

*Filozofski fakultet Pale, Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Bosna i Hercegovina*

### APSTRAKT

Rad predstavlja komparativnu analizu silabusa studijskog predmeta Metodika rada školskog pedagoga na prvom ciklusu studija Filozofskog fakulteta u Istočnom Sarajevu, Novom Sadu, Nišu, Kosovskoj Mitrovici, Beogradu i Nikšiću. Cilj rada je da se ispita usklađenost silabusa za studijski predmet Metodika rada školskog pedagoga na izabranim fakultetima. Metoda istraživanja u radu je teorijska analiza, a tehnika je analiza sadržaja silabusa za pomenuti predmet. Komparativna analiza urađena je na osnovu sljedećih jedinica analize: status predmeta, godina studija i semestar u kome se predmet sluša, broj ECTS/ESPB bodova, fond časova (predavanja i vježbe), cilj predmeta, uslovljenost, nastavne metode, sadržaj predmeta (područja: planiranje i programiranje rada škole, saradnja pedagoga sa nastavnicima, učenicima, roditeljima, analitičko-istraživački rad) i provjere i ocjenjivanje znanja studenata. Rezultati istraživanja pokazali su da u odnosu na ispitivane jedinice analize postoje određene razlike i da stepen usaglašenosti sadržaja silabusa za predmet Metodika rada školskog pedagoga varira u odnosu na ispitivane oblasti. Viši nivo usaglašenosti ostvaren je u domenu statusa predmeta, godine studija i semestra u kome se predmet sluša, broja ECTS/ESPB bodova, fonda časova (predavanja i vježbe), cilja predmeta, sadržaja predmeta, dok je djelimična usaglašenost konstatovana kod ostalih ispitivanih jedinica analize.

**Ključne riječi:** Metodika rada školskog pedagoga, komparativna analiza silabusa, usaglašenost silabusa.

---

<sup>1</sup> E-mail: [vesna.cvjetinovic@ff.ues.rs.ba](mailto:vesna.cvjetinovic@ff.ues.rs.ba)

## Uvod

Reforma visokog obrazovanja ističe zahtjev za usklađivanjem sa evropskim obrazovnim standardima, te je neophodno i permanentno uvođenje novih naučnih saznanja i unapređivanje programskih sadržaja kako bi se postiglo što efikasnije obrazovanje studenata. Takođe, ubrzan tehnički i tehnološki razvoj izaziva promjene u svim segmentima društva i postavlja zahtjeve za unapređivanje sadržaja koji se izučavaju u okviru svakog studijskog predmeta na fakultetima, pa tako i u okviru predmeta Metodika rada školskog pedagoga.

Kako upotrijebiti teorijska i praktična dostignuća iz područja pedagoških nauka u školskim uslovima da bi se unapređivao cjelokupni vaspitno-obrazovni rad škole, pitanje je koje Jurić (1977) opravdano postavlja kao osnovno a na koje Metodika rada školskog pedagoga treba da odgovori. Trnavac (1993) naglašava da je Metodika rada školskog pedagoga direktno vezana za praksu rada pedagoga u školi, proučava i unapređuje tu praksu razrješavajući probleme, tražeći nove i bolje puteve i načine njegovog rada. Zbog toga je neophodno da i ishodi učenja koji se postižu u okviru studijskog predmeta Metodika rada školskog pedagoga budu usklađeni i da podrazumijevaju razvoj kompetencija studenata koje im omogućavaju da dobijeno znanje adekvatno mogu da sprovedu u praksi. Namjera rada je da utvrdimo karakteristike, kao i sličnosti i razlike u silabusima studijskog predmeta Metodika rada školskog pedagoga koji se izučava u okviru osnovnih akademskih studija Pedagogije na fakultetima filozofske orijentacije u Istočnom Sarajevu, Novom Sadu, Nišu, Kosovskoj Mitrovici, Beogradu i Nikšiću. Te karakteristike odnose se na status predmeta, godinu studija i semestar u kome se predmet sluša, broj ECTS/ESPB bodova, fond časova (predavanja i vježbe), cilj predmeta, uslovljenost, nastavne metode, sadržaj predmeta (područja: planiranje i programiranje rada škole, saradnja pedagoga sa nastavnicima, učenicima, roditeljima, analitičko-istraživački rad) i provjere i ocjenjivanje znanja studenata. Slično ovom istraživanju, pronašli smo da su se analizom i komparacijom silabusa studijskih predmeta bavili Petrović (2022), Stanisavljević Petrović i sar. (2019), Matejević i Đorđević (2019), Stanković i Dimitrijević (2019), Maksimović i Osmanović (2019). Autori su se bavili, uglavnom, ispitivanjem sličnosti i razlika između silabusa za različite studijske predmete, i to Predškolska pedagogija, Školska pedagogija, Porodična pedagogija, (Pedagoška) informatika i metodološka grupa predmeta kako u Republici Srbiji tako i u zemljama u okruženju.

## Metodološki okvir

Predmet našeg istraživanja je sagledavanje načina na koji je studijski predmet Metodika rada školskog pedagoga predstavljen u silabusima na osnovnim akademskim studijama Pedagogije fakulteta filozofske orijentacije. Cilj istraživanja je analiziranje odabranih karakteristika silabusa studijskog predmeta Metodika rada školskog pedagoga na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Istočnom Sarajevu, Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu, Filozofskom fakultetu Univerziteta u Prištini, Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu i Filozofskom fakultetu Univerziteta Crne Gore. Metod istraživanja je teorijska i komparativna analiza sadržaja silabusa za predmet Metodika rada školskog pedagoga, a od tehnika korišćena je analiza sadržaja. Osnovne jedinice analize su: status predmeta, godina studija i semestar u kome se predmet sluša, broj ECTS/ESPB bodova, fond časova (predavanja i vježbe), cilj predmeta, uslovljenost, nastavne metode, sadržaj predmeta (područja: planiranje i programiranje rada škole, saradnja pedagoga sa nastavnicima, učenicima, roditeljima, analitičko-istraživački rad) i provjere i ocjenjivanje znanja. Izdvojili smo navedene jedinice analize, jer smo smatrali da će se njihovom komparacijom jasno utvrditi sličnosti i razlike među izabranim silabusima. Na osnovu definisanog cilja proizašli su sljedeći zadaci istraživanja:

1. Analizirati i komparirati komponente silabusa nastavnog predmeta Metodika rada školskog pedagoga na osnovnim studijama Pedagogije izabranih fakulteta (status predmeta, godina studija i semestar u kome se predmet sluša, broj ECTS/ESPB bodova, fond časova – predavanja i vježbe, cilj predmeta, uslovljenost, nastavne metode i provjere i ocjenjivanje znanja).
2. Analizirati i komparirati sadržaj predmeta Metodika rada školskog pedagoga prema područjima rada školskog pedagoga: planiranje i programiranje rada škole, saradnja pedagoga sa nastavnicima, učenicima, roditeljima, analitičko-istraživački rad.

Polazna hipoteza istraživanja je da postoji usaglašenost u silabusima za predmet Metodika rada školskog pedagoga na studijskim programima za Pedagogiju izabranih filozofskih fakulteta. Kao uzorak istraživanja korišćeni su dostupni Nastavni planovi i programi na prvom ciklusu studijskih programa za Pedagogiju Filozofskog fakulteta u Istočnom Sarajevu, Novom Sadu, Nišu, Kosovskoj Mitrovici, Beogradu i Nikšiću.

Opredijelili smo se za zemlje, tj. visokoškolske ustanove u kojima je, u okviru studijskog programa za Pedagogiju, Nastavnim planom i programom predviđeno slušanje predmeta pod nazivom Metodika rada školskog pedagoga i čiji silabus je bio dostupan na sajtu fakulteta. Dakle, ograničili smo se na predmet pod tim nazivom, tako da istraživanjem



nisu obuhvaćeni silabusi predmeta sličnog naziva (npr. Metodika rada pedagoga 1 i 2, Uvođenje u metodiku rada pedagoga, Metodika rada pedagoga sa praksom). Jedini izuzetak je silabus predmeta Metodika rada predškolskog i školskog pedagoga sa Filozofskog fakulteta u Nikšiću koji smo obuhvatili istraživanjem, jer smo uvidom u sadržaj predmeta uočili da su sadržaji uglavnom u vezi sa radom školskog pedagoga. Takođe, na nekim visokoškolskim ustanovama sluša se predmet Metodika rada školskog pedagoga, ali silabus nije bio dostupan na sajtu (Banja Luka). S obzirom da smo se ograničili samo na osnovne studije, nismo uzimali u obzir silabuse predmeta sa drugog ciklusa (na Filozofskom fakultetu u Sarajevu sluša se Metodika rada školskog pedagoga na prvoj godini drugog ciklusa).

### **Komparativni prikaz analize osnovnih komponenti iz silabusa predmeta Metodika rada školskog pedagoga**

Nastavni predmet Metodika rada školskog pedagoga izučava se na grupi za pedagogiju u okviru prvog ciklusa akademskih studija na Filozofskim fakultetima. U ovom dijelu rada komparativno ćemo predstaviti osnovne karakteristike silabusa izabranih visokoškolskih institucija.

#### **Tabela 1**

##### *Status predmeta Metodika rada školskog pedagoga*

Visokoškolska ustanova	Filozofski fakultet Istočno Sarajevo	Filozofski fakultet Novi Sad	Filozofski fakultet Niš	Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica	Filozofski fakultet Beograd	Filozofski fakultet Nikšić
Status predmeta	obavezan	obavezan	obavezan	obavezan	obavezan	obavezan

Na osnovu prikazanih rezultata u Tabeli 1, vidimo da je predmet obavezan i može se konstatovati da postoji potpuna usaglašenost u statusu predmeta Metodika rada školskog pedagoga na svim fakultetima (Filozofski fakultet Istočno Sarajevo, Filozofski fakultet Novi Sad, Filozofski fakultet Niš, Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica, Filozofski fakultet Beograd i Filozofski fakultet Nikšić). Klasifikaciju navedenog predmeta kao obaveznog možemo tumačiti na način da se smatra jednim od fundamentalnih predmeta za obrazovanje budućih pedagoga, jer pruža osnovne teorijske i praktične temelje za uspješno obavljanje pedagoške funkcije. Takođe, status predmeta Metodika rada školskog pedagoga ukazuje nam da on predstavlja osnovu za kontinuirani profesionalni razvoj, jer znanja i sposobnosti koji se stiču na ovom predmetu mogu biti osnova za dalje usavršavanje u oblasti pedagogije. Možemo konstatovati da status navedenog predmeta kao obaveznog ukazuje na to koliko se on smatra značajnim za profesionalno obrazovanje pedagoga.

**Tabela 2***Godina studija i semestar u kome se sluša predmet Metodika rada školskog pedagoga*

Visokoškolska ustanova	Filozofski fakultet Istočno Sarajevo	Filozofski fakultet Novi Sad	Filozofski fakultet Niš	Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica	Filozofski fakultet Beograd	Filozofski fakultet Nikšić
godina studija i semestar u kome se predmet sluša	IV godina – osmi semestar	IV godina – sedmi semestar	IV godina – sedmi semestar	IV godina – osmi semestar	IV godina – sedmi semestar	III godina – šesti semestar

Iz gore prikazane tabele vidimo da se studijski predmet Metodika rada školskog pedagoga na većini izabranih visokoškolskih ustanova sluša na četvrtoj godini studija, s tim da postoji variranje u odnosu na semestar u kojem se sluša. Izuzetak je Filozofski fakultet Nikšić, gdje se izabrani predmet sluša na III godini, tokom šestog semestra. Kao što se može vidjeti, studijski predmet Metodika rada školskog pedagoga uglavnom se sluša na starijim godinama studija, što možemo protumačiti na način da je studentima potrebno da steknu određena znanja tokom prethodnih godina studija kako bi na što bolji način razumjeli sadržaje navedenog predmeta i bili bolje pripremljeni da shvate složenije teorijske koncepte. Slušanje ovog predmeta na starijim godinama studija omogućava studentima da nadgrade svoja osnovna znanja i pruža bolju pripremu za neposrednu primjenu znanja u praksi. Dok se na prvim godinama studija akcenat uglavnom stavlja na predmete kojima se podstiču opšte pedagoške kompetencije, na starijim godinama studija sve više su prisutni predmeti kojima se razvijaju specifične pedagoške kompetencije, a jedan od takvih predmeta je Metodika rada školskog pedagoga. Neophodno je pomenuti da smo podatke za ovu tabelu većim dijelom pronašli u Nastavnim planovima pomenutih fakulteta, i to Filozofski fakultet Novi Sad, Filozofski fakultet Niš, Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica, Filozofski fakultet Beograd, dok je na Filozofskom fakultetu Istočno Sarajevo i Filozofskom fakultetu Nikšić ovaj podatak, osim u Nastavnom planu naveden i u silabusu za predmet Metodika rada školskog pedagoga.

**Tabela 3***Broj ECTS/ESPB bodova za predmet Metodika rada školskog pedagoga*

Visokoškolska ustanova	Filozofski fakultet Istočno Sarajevo	Filozofski fakultet Novi Sad	Filozofski fakultet Niš	Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica	Filozofski fakultet Beograd	Filozofski fakultet Nikšić
broj ECTS/ESPB bodova	5	5	6	5	5	5

Kada se pogleda broj ECTS/ESPB bodova u Tabeli 3, može se konstatovati da je prisutna značajna usaglašenost u silabusima za predmet Metodika rada školskog pedagoga i da taj predmet nosi 5 ECTS/ESPB bodova, osim na Filozofskom fakultetu u Nišu, gdje nosi 6 ECTS/ESPB bodova. Visok nivo usaglašenosti po pitanju ove jedinice analize govori nam da se na svim fakultetima pridaje istovjetna značajnost navedenom predmetu. Uvidom u Nastavne planove izabranih visokoškolskih ustanova uočili smo da su ECTS/ESPB bodovi najčešće raspoređeni tako da izborni i opšti predmeti nose manji broj kredita, dok obavezni (uže stručni) predmeti imaju više kredita. Broj kredita obično zavisi od same strukture nastavnog predmeta, dakle, ne dodjeljuju se samo na osnovu broja nastavnih sati, nego se uzima u obzir i vrijeme koje je potrebno da se postignu planirani ishodi učenja. Na osnovu toga možemo zaključiti da je Metodika rada školskog pedagoga jedan od ključnih predmeta za profesionalno obrazovanje budućih pedagoga i da vjerovatno uključuje kombinaciju teorijskog učenja i praktičnih vježbi, kroz predavanja, seminare, diskusije, grupni rad i druge oblike aktivnog učenja. Broj ECTS/ESPB bodova naveden je u svim silabusima za predmet Metodika rada školskog pedagoga, osim u silabusu Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, gdje smo ovaj podatak pronašli u Nastavnom planu studijskog programa Pedagogija. Koristili smo oba naziva za broj kredita ECTS i ESPB koji se ostvaruje u okviru ovog predmeta, s tim da je naziv za broj kredita u Republici Srpskoj i Crnoj Gori ECTS, dok je u Republici Srbiji naziv ESPB. Na osnovu podataka iz Tabele 3, možemo zaključiti da je studijski predmet Metodika rada školskog pedagoga visoko rangiran na studijskim programima Pedagogije.

**Tabela 4**

*Fond časova (predavanja i vježbe) za predmet Metodika rada školskog pedagoga*

Visokoškolska ustanova	Filozofski fakultet Istočno Sarajevo	Filozofski fakultet Novi Sad	Filozofski fakultet Niš	Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica	Filozofski fakultet Beograd	Filozofski fakultet Nikšić
fond časova (predavanja i vježbe)	2 časa predavanja 2 časa vježbi	2 časa predavanja 2 časa vježbi	2 časa teorijske nastave 2 časa praktična nastava	2 časa predavanja 2 časa vježbi	2 časa teorijske nastave 2 časa praktična nastava	3 časa predavanja 2 časa vježbi

Na osnovu prikazanih rezultata u Tabeli 4 može se konstatovati da postoji visok nivo usaglašenosti u broju izvođenja časova predavanja i vježbi tokom jednog semestra. Na većini izabranih fakulteta ujednačen je fond časova i iznosi 2 časa predavanja (teorijske nastave) i 2 časa vježbi (praktične nastave). Odstupanja možemo uočiti na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, gdje je samo razlika u fondu časova predavanja (3 časa predavanja), dok je broj časova vježbi isti kao na većini odabranih visokoškolskih ustanova (2 časa vježbi). Veći broj

časova predavanja na Filozofskom fakultetu u Nikšiću može ukazivati na to da je potrebno više vremena za detaljno razrađivanje teorijskih koncepata i metodoloških pristupa, kao i to da predmet obuhvata specifične teme koje zahtijevaju dodatno vrijeme za razumijevanje. Na ostalim fakultetima, fond od 2 časa predavanja i 2 časa vježbi može predstavljati kompaktan pristup koji kombinuje teoriju sa praktičnim vježbama. Fond časova (predavanja i vježbi) naveden je u silabusima svih fakulteta, osim Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, gdje smo taj podatak pronašli u Nastavnom planu studijskog programa Pedagogije.

### Tabela 5

#### *Cilj predmeta Metodika rada školskog pedagoga*

Visokoškolska ustanova	Cilj predmeta
Filozofski fakultet Istočno Sarajevo	-
Filozofski fakultet Novi Sad	Sagledavanje uloge i funkcija pedagoga kao stručnog saradnika u školi; sticanje znanja o teorijskim, istraživačkim i praktičnim aspektima rada školskog pedagoga; osposobljavanje za primjenu adekvatnih metoda i tehnika rada u cilju unapređenja obrazovno-vaspitnog procesa; razvijanje sposobnosti za uspostavljanje efikasnih saradničkih odnosa u školskom okruženju.
Filozofski fakultet Niš	Sadržajima ovog predmeta objedinjuju se teorijska saznanja iz svih užestručnih nastavnih predmeta. Na taj način stvara se otvoreni sistem upotrebljivih znanja i sposobnosti, neophodnih za uspješan praktični rad školskog pedagoga; Temeljno se upoznaju područja rada pedagoga u školi; Uvježbavaju se vještine, razvijaju navike i vrijednosti neophodne za pedagoško djelovanje u funkciji unapređivanja djelatnosti škole; Primjerima iz prakse, studenti se uvode u sistem metodičkih postupaka i djelovanja pedagoga u školi.
Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica	Upoznavanje djelokruga rada školskog pedagoga.
Filozofski fakultet Beograd	Sticanje osnovnih saznanja o ulozi pedagoga u školskoj instituciji; otkrivanje i razumijevanje polaznih teorijskih osnova praktičnih aktivnosti školskog pedagoga (prepoznavanje različitih mogućnosti djelovanja u istoj situaciji i međuzavisnosti načina djelovanja i postizanja odgovarajućih ishoda); podsticanje razvoja odgovarajućih sposobnosti i vještina potrebnih za praktično djelovanje.
Filozofski fakultet Nikšić	Upoznavanje područja rada školskog pedagoga. Osposobljavanje pedagoga za neposredni rad u vaspitno-obrazovnoj praksi.

Komparacijom ciljeva predmeta Metodika rada školskog pedagoga u analiziranim silabusima izabranih visokoškolskih ustanova, primjetna je orijentacija ka pripremanju i osposobljavanju studenata pedagogije za praktično djelovanje, kao i osposobljavanje za unapređivanje obrazovno-vaspitnog rada škole, što je detaljno iskazano u ciljevima predmeta u silabusu studijskog programa u Novom Sadu, Nišu i Beogradu. Pored ustanovljenih sličnosti u definisanju ciljeva predmeta Metodika rada školskog pedagoga mogu se uočiti

neke minimalne razlike, dok na Filozofskom fakultetu Kosovska Mitrovica i Nikšić nije detaljnije razrađen cilj predmeta, a na Filozofskom fakultetu Istočno Sarajevo u silabusu predmeta Metodika rada školskog pedagoga nije sadržan ovaj podatak. To što su ciljevi u nekim silabusima opisani uopšteno i u kraćim crtama može ukazivati na to da fakulteti imaju različite pristupe pri definisanju ciljeva. Uopšteno pristup može omogućiti fakultetima da prilagode predmet prema svojim potrebama i obrazovnim strategijama. Sličnost u ciljevima predmeta Metodika rada školskog pedagoga ukazuje da navedene visokoškolske ustanove imaju isti fokus koji je usmjeren na pripremu studenata za praktično djelovanje i unapređenje obrazovno-vaspitnog rada.

**Tabela 6**

*Uslovljenost za polaganje ispita iz predmeta Metodika rada školskog pedagoga*

Visokoškolska ustanova	Filozofski fakultet Istočno Sarajevo	Filozofski fakultet Novi Sad	Filozofski fakultet Niš	Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica	Filozofski fakultet Beograd	Filozofski fakultet Nikšić
uslovljenost	položen ispit iz predmeta Metodika rada pedagoga	nema	nema	položen ispit iz predmeta Školska pedagogija	položen ispit iz predmeta Školska pedagogija	nema

Na osnovu podataka datih u Tabeli 6 možemo zaključiti da postoji uslovljenost za polaganje ispita iz predmeta Metodika rada školskog pedagoga na Filozofskom fakultetu Istočno Sarajevo, Filozofskom fakultetu Kosovska Mitrovica i Filozofskom fakultetu Beograd, dok na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, Nišu i Nikšiću ne postoji. Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica i Filozofski fakultet Beograd usaglašeni su po pitanju uslovljenosti predmeta, tj. neophodan je položen ispit iz Školske pedagogije, dok je na Filozofskom fakultetu Pale neophodan položen ispit iz predmeta Metodika rada pedagoga. Razlike u uslovima za polaganje ispita iz Metodike rada školskog pedagoga među fakultetima odražavaju različite pristupe obrazovanju. Fakulteti koji ne postavljaju uslov za polaganje ispita iz Metodike rada školskog pedagoga imaju fleksibilniji pristup pri čemu smatraju da je navedeni predmet dovoljno samostalan da se ne povezuje sa prethodnim ispitima. Fakulteti koji zahtijevaju da studenti prethodno polože ispit iz određenog predmeta, u ovom slučaju iz Metodike rada pedagoga, odnosno Školske pedagogije, smatraju da studenti treba da imaju osnovna znanja i vještine iz ovih predmeta kako bi što uspješnije razumjeli sadržaj predmeta Metodika rada školskog pedagoga.

**Tabela 7***Nastavne metode za predmet Metodika rada školskog pedagoga*

Visokoškolska ustanova	Nastavne metode
Filozofski fakultet Istočno Sarajevo	predavanja i vježbe, rad u parovima i grupama, samostalan rad studenata, prezentacija, diskusija i konsultacije;
Filozofski fakultet Novi Sad	-
Filozofski fakultet Niš	predavanja, vježbe;
Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica	predavanja i vježbe, seminarski radovi i domaći radovi, parcijalna evaluacija, samoevaluacija;
Filozofski fakultet Beograd	predavanja, vježbe, individualni i grupni rad, praktičan rad u školi;
Filozofski fakultet Nikšić	predavanja i diskusija, priprema po jednog eseja na zadatu temu, učenje za pismenu provjeru znanja i završni ispit, konsultacije;

Pregledom nastavnih metoda koje se koriste u okviru predmeta Metodika rada školskog pedagoga u analiziranim silabusima uočavamo da je primjetna orijentacija ka predavanjima i vježbama, kao osnovnim metodama u radu sa studentima Pedagogije, dok se pominju i druge metode rada, tako da na Filozofskom fakultetu u Istočnom Sarajevu zastupljen je rad u parovima, rad u grupama i samostalan rad, kao i prezentacije, diskusije i konsultacije. Takođe, individualni i grupni rad, kao i praktičan rad u školi predviđeni su i na Filozofskom fakultetu u Beogradu, dok je na Filozofskom fakultetu u Kosovskoj Mitrovici evidentna i evaluacija i samoevaluacija studenata. Na Filozofskom fakultetu Nikšić navodi se pripremanje eseja, konsultacije, kao i učenje za završni ispit. Silabus predmeta Metodika rada školskog pedagoga na Filozofskom fakultetu Novi Sad ne sadrži ovaj podatak. Na osnovu podataka datih u Tabeli 7 možemo zaključiti da su većim dijelom zastupljene metode aktivnog učenja, pri čemu se podstiče interaktivnost i stavljanje studenta u centar nastavnog procesa, kao i razvijanje različitih vještina kroz raznovrsne aktivnosti. Navođenjem samo predavanja i vježbi kao nastavnih metoda ukazuje se na tradicionalniji, više pasivan pristup nastavi, koji je uglavnom fokusiran na direktno prenošenje znanja i vježbanje osnovnih vještina. Bez obzira što su na Filozofskom fakultetu u Nišu samo navedena predavanja i vježbe kao nastavne metode u okviru predmeta Metodika rada školskog pedagoga, pretpostavljamo da se u okviru njih vjerovatno primjenjuju i neke druge metode, samo što ih nisu eksplicirali.

**Tabela 8**  
*Provjere i ocjenjivanje znanja*

Visokoškolska ustanova	Provjere i ocjenjivanje znanja
Filozofski fakultet Istočno Sarajevo	Predispitne obaveze: prisustvo predavanjima/vježbama 10 – 10% pozitivno ocjenjen sem. rad/projekat/esej 10 – 10% test/kolokvijum 30 – 30% Završni ispit: završni ispit (usmeni/pismeni) 50 – 50% Ukupno 100 – 100%
Filozofski fakultet Novi Sad	-
Filozofski fakultet Niš	Predispitne obaveze: aktivnost u toku predavanja – 5 praktična nastava – 5 kolokvijum/i – 20 seminar/i – 10 Završni ispit: pismeni ispit – 40 usmeni ispit – 20
Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica	Predispitne obaveze: aktivnost i prisutnost u toku nastave – 10 kolokvijum/i – 30 prezentacija seminarskih radova, stručnih tekstova – 10 Završni ispit: pismeni ispit – 25 usmeni ispit – 25
Filozofski fakultet Beograd	Predispitne obaveze: praktična nastava – 40 Završni ispit: Usmeni ispit – 60 Načini provjere znanja mogu biti različiti (pismeni ispit, usmeni ispit, prezentacija projekta, seminari...)
Filozofski fakultet Nikšić	Dva testa – po 10 bodova (ukupno 20 bodova) Prisustvo predavanjima i učešće u debatama – 5 bodova Esej – 5 bodova Dnevnik prakse – 10 bodova Dosije učenika – 9 bodova Završni ispit – 49 bodova

U pogledu načina ocjenjivanja studenata postoji djelimična usaglašenost, o čemu svedoče podaci izneti u Tabeli 8. Načini provjere i ocjenjivanja znanja studenata svode se na vrednovanje putem završnog ispita (pismeni i usmeni dio), kolokvijuma, ocjenjivanja samostalnih radova studenata i njihovog aktivnog učešća i prisustva u toku nastave. Međutim, u odnosu na broj bodova koje studenti dobijaju na predispitnim aktivnostima, kao i na samom završnom ispitu, prisutne su razlike, što se može vidjeti iz Tabele 8. Silabus predmeta Metodika rada školskog pedagoga na Filozofskom fakultetu Novi Sad ne sadrži

ovaj podatak. Djelimična usaglašenost može ukazivati na to da, bez obzira što su osnovni elementi (u vidu završnih ispita) ocjenjivanja prisutni na svim fakultetima, segmenti kao što su bodovne vrijednosti i tipovi predispitnih obaveza mogu varirati između visokoškolskih ustanova. To znači da fakulteti različito vrednuju komponente predmeta, pa mogu veći akcenat staviti npr. na kolokvijume, dok drugi mogu dati prednost praktičnom radu. Provjera znanja studenata odvija se kontinuirano tokom semestra dodjeljivanjem bodova za različite predispitne obaveze, pri čemu ocjenjivanje nije svedeno samo na to da se utvrdi šta je student na kraju postigao. Djelimična usaglašenost u načinu provjere i ocjenjivanja znanja studenata odražava zajedničke osnovne elemente u evaluaciji, kao što su završni ispiti, ali i fleksibilnost i različite pristupe koje fakulteti primjenjuju tokom bodovanja predispitnih obaveza.

### **Komparativni prikaz analize sadržaja studijskog predmeta Metodika rada školskog pedagoga**

Imajući u vidu samu složenost i obimnost poslova koje obavlja pedagog u školi, u radu smo izdvojili određena ključna područja za analizu i komparaciju sadržaja studijskog predmeta Metodika rada školskog pedagoga. Komparirali smo pet područja rada pedagoga koja su predstavljena i u knjizi *Pedagog u školi* i to: 1) planiranje i programiranje rada škole, 2) saradnja pedagoga sa nastavnicima, 3) saradnja pedagoga sa učenicima, 4) saradnja pedagoga sa roditeljima, 5) analitičko-istraživački rad pedagoga u školi (Trnavac, 1993).

#### **Tabela 9**

*Analizirana područja sadržaja predmeta Metodika rada školskog pedagoga*

Područja rada pedagoga	Filozofski fakultet Istočno Sarajevo	Filozofski fakultet Novi Sad	Filozofski fakultet Niš	Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica	Filozofski fakultet Beograd	Filozofski fakultet Nikšić
Planiranje i programiranje rada škole	Planiranje i programiranje rada pedagoga u školi; Izrada godišnjeg plana i programa škole i pedagoga;	Planiranje i programiranje rada škole (godišnji plan rada škole, programi vaspitnog rada, programi unapređenja nastave); Globalno i operativno planiranje rada pedagoga;	Planiranje i programiranje obrazovno-vaspitnog rada škole;	Planiranje, realizacija, vrednovanje i unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada;	Oblasti djelovanja školskog pedagoga – programiranje i evaluacija školskog rada;	-



Saradnja pedagoga sa nastavnicima	Neposredni i savjetodavni rad pedagoga sa nastavnicima; Rad pedagoga sa nastavnicima početnicima;	Pedagoško-instruktivni i savjetodavni rad sa nastavnicima;	Pedagoško-instruktivni rad pedagoga i saradnja sa nastavnicima, stručnim saradnicima i direktorom škole (timski rad i saradnički odnosi, komplementarno djelovanje	Školski pedagog u radu sa nastavnicima;	Oblasti djelovanja školskog pedagoga – saradnja školskog pedagoga sa nastavnicima;	Saradnja školskog pedagoga sa nastavnicima;
Saradnja pedagoga sa učenicima	Neposredni i savjetodavni rad pedagoga sa učenicima; Rad pedagoga sa učenicima ometenim u razvoju i sa učenicima u poremećajima ponašanja;	Rad sa učenicima – ispitivanje učenika pri polasku u prvi razred; praćenje razvoja i napredovanja učenika; rad sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju, učenju i napredovanju; rad sa darovitim učenicima; rad sa učenicima sa problemima u ponašanju; savjetodavni rad sa učenicima;	Saradnja školskog pedagoga sa učenicima; Školski pedagog u funkciji profesionalne orijentacije učenika;	Školski pedagog u radu sa učenicima;	Oblasti djelovanja školskog pedagoga – saradnja školskog pedagoga sa učenicima;	Saradnja pedagoga sa učenicima. Formiranje dosijea učenika; Savjetodavni rad sa učenicima. Individualni i grupni; Priprema za početak školovanja učenika. Ispitivanje zrelosti učenika za polazak u školu; Rad školskog pedagoga sa učenicima sa posebnim potrebama. Nadareni i talentovani učenici; Rad školskog pedagoga sa učenicima sa posebnim potrebama. Učenici sa smetnjama u razvoju; Uloga škol-

						skog pedagoga u procesu profesionalnog orijentisanja učenika;
Saradnja pedagoga sa roditeljima	Neposredni i savjetodavni rad pedagoga sa roditeljima;	Rad sa roditeljima – sadržaji i oblici saradnje, savjetodavni rad sa roditeljima;	Saradnja školskog pedagoga sa roditeljima učenika i lokalnom sredinom;	Saradnja školskog pedagoga sa roditeljima;	Oblasti djelovanja školskog pedagoga – saradnja školskog pedagoga sa roditeljima učenika;	Saradnja pedagoga sa roditeljima učenika, individualna i grupna saradnja;
Analitičko-istraživački rad pedagoga u školi	Analitičko - istraživački rad školskog pedagoga;	Analitičko-istraživački rad;	Analitičko-istraživački rad školskog pedagoga; Akciona istraživačka školskog pedagoga i unapređivanje rada škole; Instrumenti za rad školskog pedagoga;		Oblasti djelovanja školskog pedagoga – istraživački rad školskog pedagoga;	

Na osnovu analize silabusa za studijski predmet Metodika rada školskog pedagoga svih šest fakulteta može se utvrditi da postoji viši nivo usaglašenosti u sadržajima predmeta što se može vidjeti iz Tabele 9. Zbog boljeg uvida i pregleda izdvojili smo i tabelarno prikazali komparaciju sadržaja predmeta kroz nastavne jedinice koje se odnose na navedena područja. Većina silabusa ima jasno definisano svih pet područja koja se realizuju kroz jednu ili više nastavnih jedinica, osim silabusa Filozofskog fakulteta Kosovska Mitrovica u kome nije precizirana jedino nastavna jedinica za područje analitičko-istraživačkog rada i silabusa Filozofskog fakulteta Nikšić, gdje nije konkretizovana nastavna jedinica za područje planiranje i programiranje rada škole i analitičko-istraživački rad pedagoga u školi, što ne znači da se na tim fakultetima ova područja ne izučavaju u okviru neke druge nastavne jedinice. Možemo uočiti da je u silabusu Filozofskog fakulteta u Nikšiću najveći akcenat stavljen na rad sa učenicima, pa samim tim je zastupljen mnogo veći broj nastavnih jedinica

koje se bave tim područjem, što znači da različiti fakulteti mogu imati različite obrazovne prioritete koji utiču na izbor nastavnih jedinica. Bez obzira što određene nastavne jedinice mogu biti izostavljene u silabusima, značajna usaglašenost u osnovnim temama može osigurati da su svi ključni aspekti predmeta adekvatno pokriveni i da studenti stiču potrebne kompetencije za rad. Značajna usaglašenost u sadržaju predmeta Metodika rada školskog pedagoga ukazuje na to da postoji osnovni okvir za ključne teme koje su prepoznate kao bitne za obrazovanje pedagoga.

Prema Trnavcu (1993) postoje i druga područja i poslovi rada pedagoga u školi. Pored pet područja rada pedagoga u školi koja smo izdvojili i analizirali u silabusima studijskog predmeta Metodika rada školskog pedagoga u sadržajima smo uočili da su zastupljena i druga područja, kao što su: praćenje i vrednovanje rada, unapređivanje rada, uvođenje inovacija i praćenje njihovog ostvarivanja, saradnja školskog pedagoga i direktora (ostalih stručnih saradnika), saradnja sa društvenom sredinom (stručnim institucijama), stručno usavršavanje, vođenje pedagoške dokumentacije.

## **Zaključak**

U savremenim uslovima rada škole i što uspješnije realizacije cjelokupnog vaspitno-obrazovnog rada, potrebno je da školski pedagog stvaralački i u svakom trenutku na najodgovorniji način pretoči pedagošku nauku u svoje praktično postupanje. Trnavac (1993) zbog toga i navodi da je predmet Metodike rada školskog pedagoga neiscrpan u vrstama i varijacijama i da ona, kao naučna pedagoška disciplina, nije samo akademska, već njena postojanost zavisi podjednako i od teoretičara (profesora fakulteta, istraživača u institutima) i od školskih pedagoga koji dnevno realizuju njene postavke i preporuke.

S obzirom da je osnovni zadatak Metodike rada školskog pedagoga, kako navodi i Trnavac (1993), prenošenje teorijskog pedagoškog znanja i primjena sposobnosti, umijenja i navika, koje su izgrađene u skladu sa tim znanjima, neophodno je preispitivanje nastavnih sadržaja i programa pomenutog predmeta kako bi se doprinijelo unapređivanju kvaliteta obrazovanja koji se nudi studentima pedagogije.

Na osnovu podataka dobijenih komparativnom analizom može se zaključiti da je polazna hipoteza našeg istraživanja djelimično potvrđena i da postoji usaglašenost, ali i neke razlike u silabusima za predmet Metodika rada školskog pedagoga na studijskim programima za pedagogiju izabranih Filozofskih fakulteta. Viši nivo usaglašenosti ostvaren je u domenu statusa predmeta, godine studija i semestra u kome se predmet sluša, broja ECTS/ESPB bodova, fonda časova (predavanja i vježbe), cilja predmeta, sadržaja predmeta, dok je djelimična usaglašenost konstatovana kod ostalih ispitivanih jedinica analize, kao što

su: uslovljenost za polaganje ispita iz predmeta Metodika rada školskog pedagoga, nastavne metode i načini provjere i ocjenjivanja znanja studenata.

Drugi zadatak istraživanja odnosio se na analizu i komparaciju sadržaja predmeta Metodika rada školskog pedagoga prema područjima rada školskog pedagoga i to: planiranje i programiranje rada škole, saradnja pedagoga sa nastavnicima, saradnja pedagoga sa učenicima, saradnja pedagoga sa roditeljima i analitičko-istraživački rad pedagoga. Na osnovu analize silabusa svih pet fakulteta utvrdili smo da postoji visok nivo usaglašenosti u sadržajima predmeta s obzirom na navedena područja. Većina silabusa ima jasno definisano svih pet područja koja se realizuju kroz jednu ili više nastavnih jedinica, osim silabusa Filozofskog fakulteta Kosovska Mitrovica, u kome nije jasno precizirana nastavna jedinica za područje analitičko-istraživačkog rada i silabusa Filozofskog fakulteta Nikšić, gdje nije konkretizovana nastavna jedinica za područje planiranje i programiranje rada škole i analitičko-istraživački rad pedagoga u školi, što ne znači da se na tim fakultetima ova područja ne izučavaju u okviru neke druge nastavne jedinice. Analizom i komparacijom smo, takođe, utvrdili da osim područja rada pedagoga koja smo izdvojili za potrebe našeg istraživanja, u sadržajima silabusa zastupljena su i druga područja rada pedagoga u školi, kao što su: praćenje i vrednovanje rada, unapređivanje rada, uvođenje inovacija i praćenje njihovog ostvarivanja, saradnja školskog pedagoga i direktora (ostalih stručnih saradnika), saradnja sa društvenom sredinom (stručnim institucijama), stručno usavršavanje, vođenje pedagoške dokumentacije.

Prisustvo usaglašenosti među silabusima možemo smatrati poželjnim ako uzmemo u obzir mobilnost studenata i profesora, jer ako su programi slični, studenti lakše mogu prelaziti iz jedne institucije u drugu, a profesori mogu lakše razmjenjivati iskustva i raditi na međunarodnim projektima. Poređenjem i usklađivanjem silabusa može se usvojiti dobra praksa iz drugih zemalja, pri čemu se doprinosi unapređenju kvaliteta obrazovanja. Sa druge strane, usaglašenost među silabusima može se posmatrati i kao manje poželjna, jer može dovesti do rigidnosti u nastavnim programima, što može ograničiti prilagođavanje individualnim interesima studenata. Ako su svi silabusi previše slični može se smanjiti konkurentnost među visokoškolskim ustanovama, što bi moglo uticati na smanjenje inovacija i kvaliteta obrazovanja.

Činjenica da su silabusi sličniji u većem broju jedinica analize može ukazivati na usklađivanje sa međunarodnim standardima u obrazovanju, što može biti rezultat nastojanja da se obrazovni programi prilagode globalnim trendovima i zahtjevima. Takođe, to može biti rezultat sprovođenja sličnih obrazovnih reformi u regionu. Slični silabusi mogu ukazivati i na manjak inovativnosti u razvoju nastavnih programa. Institucije možda slijede već postojeće

modele umjesto da razvijaju jedinstvene programe. Sličnost silabusa može biti pokazatelj pozitivnih trendova ka poboljšanju kvaliteta obrazovanja, ali i potencijalnih nedostataka u smislu inovativnosti u obrazovnim praksama.

Kada je riječ o razlikama u silabusima, možemo zaključiti da su oni djelimično zastupljeni u manjem broju jedinica analize našeg istraživanja. Mogući uzroci razlika u silabusima mogu nastati uslijed različitih akreditacionih zahtjeva i standarda za visokoškolske programe. Neke institucije imaju veću slobodu da kreiraju svoje silabuse u skladu sa najnovijim trendovima u nauci i obrazovanju, dok druge moraju slijediti zakone koji mogu ograničiti fleksibilnost u dizajnu nastavnih programa. Takođe, razlike u silabusima ponekad mogu nastati i zbog slobode koju profesori imaju prilikom prilagođavanja sadržaja i metoda nastave svojim istraživačkim interesima.

S obzirom da istraživanje uključuje samo određeni broj visokoškolskih ustanova ili samo određene zemlje u regionu, rezultati mogu biti ograničeni i ne mogu se generalizovati na sve ustanove ili zemlje. Različite metode istraživanja mogu uticati na rezultate. Da smo, npr. pored analize sadržaja silabusa, intervjuisali profesore i studente, sigurno bismo došli do nekih značajnih podataka. Ako istraživanje ne obuhvata promjene u silabusima tokom vremena, može biti teško procjeniti da li su razlike trenutne ili trajnije. Promjene u obrazovnim politikama mogu uticati na sadržaj silabusa.

## Reference

- Jurić, V. (1977). *Metodika rada školskog pedagoga*. Pedagoško-književni zbor.
- Maksimović, J. i Osmanović, J. (2019). Komparativna analiza metodološke grupe predmeta na studijskim programima pedagogije u Nišu, Zagrebu, Osijeku i Rijeci. *Godišnjak za pedagogiju*, 4(1), 61–70. <https://doi:10.46630/gped.1.2019.04>
- Matejević, M. i Đorđević, M. (2019). Komparativna analiza Porodične pedagogije u studijskim programima pedagogije filozofskih fakulteta u Srbiji i okruženju. *Godišnjak za pedagogiju*, 4(2), 7–19. <https://doi:10.46630/gped.2.2019.01>
- Petrović, G. (2022). Predškolska pedagogija u strukturi osnovnih akademskih studija na Filozofskim fakultetima u Srbiji. *Godišnjak za pedagogiju*, 4(2), 37–50. <https://doi.org/10.46630/gped.2.2022.3>
- Stanković, Z. i Dimitrijević, M. (2019). Predmetna analiza (Pedagoške) informatike u studijskim programima pedagoških visokoškolskih ustanova u Srbiji i inostranstvu. *Godišnjak za pedagogiju*, 4(1), 7–21. <https://doi:10.46630/gped.1.2019.01>



- Stanisavljević Petrović, Z., Marković, M., Mamutović, A. (2019). Školska pedagogija u studijskim programima osnovnih akademskih studija pedagogije – analiza silabusa. *Godišnjak za pedagogiju*, 4(1), 47–59. <https://doi.org/10.46630/gped.1.2019.03>
- Trnavac, N. (1993). *Pedagog u školi. Prilog metodici rada školskog pedagoga*. Učiteljski fakultet Beograd.
- Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet (n. d.). *Nastavni plan Pedagogija*. Pristupljeno 7. maja, sa [https://www.f.bg.ac.rs/pedagogija/program\\_studija.php?god=5&nivo=0](https://www.f.bg.ac.rs/pedagogija/program_studija.php?god=5&nivo=0)
- Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet (n. d.). *Silabus predmeta Metodika rada školskog pedagoga*. Pristupljeno 7. maja, sa <http://147.91.75.9/manage/shares/AKR2021/PE/5603.pdf>
- Univerzitet Crne Gore (n. d.). *Silabus predmeta Metodika rada školskog pedagoga*. Pristupljeno 28. avgusta, sa <https://www.ucg.ac.me/predmet/3/15/1/2020/11403>
- Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet Pale (n. d.). *Silabus predmeta Metodika rada školskog pedagoga*. Pristupljeno 22. aprila 2024, sa <https://ff.ues.rs.ba/wp-content/uploads/2017/09/2.-Metodika-rada-skolskog-pedagoga.pdf>
- Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet (n. d.). *Nastavni plan Pedagogija*. Pristupljeno 25. aprila, sa [https://docs.google.com/document/d/1diuqiq4lGeRT7XRK\\_2g9xHtUi4DmIX34YAbXnbR7WNg/edit](https://docs.google.com/document/d/1diuqiq4lGeRT7XRK_2g9xHtUi4DmIX34YAbXnbR7WNg/edit)
- Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet (n. d.). *Silabus predmeta Metodika rada školskog pedagoga*. Pristupljeno 25. aprila, sa [https://docs.google.com/document/d/1aEE7-1X54\\_o\\_JkK--OFpN57B1bx-sF18LAMKU5IubU/edit](https://docs.google.com/document/d/1aEE7-1X54_o_JkK--OFpN57B1bx-sF18LAMKU5IubU/edit)
- Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet (2022). *Nastavni plan Pedagogija*. Pristupljeno 24. aprila, sa <https://www.ff.uns.ac.rs/uploads/files/Studijski%20programi/2021/OAS/OAS%20pedagogija%202021.pdf>
- Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet (n. d.). *Silabus predmeta Metodika rada školskog pedagoga*. Pristupljeno 24. aprila, sa <https://www.ff.uns.ac.rs/uploads/files/Studijski%20programi/2021/OAS/Specifikacija%20predmeta/specifikacija%20OAS%20pedagogija%20sve%20godine.pdf>
- Univerzitet u Prištini, Filozofski fakultet (n. d.). *Nastavni plan Pedagogija*. Pristupljeno 29. aprila, sa [https://docs.google.com/document/d/12XN8g8KAuei\\_6BFU1HBrqMCV\\_4Dk2Ggr/edit](https://docs.google.com/document/d/12XN8g8KAuei_6BFU1HBrqMCV_4Dk2Ggr/edit)
- Univerzitet u Prištini, Filozofski fakultet (n. d.). *Silabus predmeta Metodika rada školskog pedagoga*. Pristupljeno 29. aprila, sa [https://drive.google.com/drive/folders/1xxMLkqAgyMpjyyT2mm\\_7\\_KA9\\_DFrXxws](https://drive.google.com/drive/folders/1xxMLkqAgyMpjyyT2mm_7_KA9_DFrXxws)

Primljeno: 12. 06. 2024.

Primljena korekcija: 01. 09. 2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 02. 09. 2024.

## **Work Methodology of the School Pedagogue in Undergraduate Academic Studies of Pedagogy at The Faculty of Philosophy**

**Daliborka B. Škipina**  and **Vesna Z. Cvjetinović** 

*Faculty of Philosophy Pale, University of East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina*

### ABSTRACT

The paper presents a comparative analysis of the syllabus for the subject Work Methodology of the School Pedagogue in the first cycle of studies at the Faculty of Philosophy in East Sarajevo, Novi Sad, Niš, Kosovska Mitrovica, Belgrade and Nikšić. The aim of the paper is to examine the alignment of the syllabuses for the subject Work Methodology of the School Pedagogue at the selected faculties. The research method used in the paper is theoretical analysis, and the technique is content analysis of the syllabuses for the mentioned subject. The comparative analysis was carried out based on the following units of analysis: the status of the subject, the year of study and the semester in which the subject is taken, the number of ECTS/ESPB credits, the number of hours (lectures and exercises), the aim of the subject, prerequisites, teaching methods, subject content (areas: planning and programming of school work, cooperation of the pedagogue with teachers, students, parents, analytical-research work) and the assessment and grading of students' knowledge. The research results showed that, concerning the examined units of analysis, there are certain differences and that the degree of alignment of the syllabus content for the subject Work Methodology of the School Pedagogue varies in relation to the examined areas. A higher level of alignment was achieved in the domain of subject status, year of study and semester in which the subject is taken, number of ECTS/ESPB credits, number of hours (lectures and exercises), subject aim, subject content, while partial alignment was noted in other examined units of analysis.

**Keywords:** Work Methodology of the School Pedagogue, comparative analysis of the syllabus, syllabus alignment.

## Understanding Creativity through Education Theories and Teaching of Foreign Languages

Arijana Midžić<sup>1</sup>  and Jasmina Tockić-Čeleš

*Faculty of Pedagogy, University of Bihać, Bosnia and Herzegovina*

### ABSTRACT

The paper explains the phenomenon of creativity through various implicit and explicit definitions and three theories of education through the most important characteristics of the theories and their most significant representatives. With the aim of better familiarization with the concept of creativity, the „position" of creativity in the critical-rationalist empirical, critical and spiritual theory of education is explained, and the understanding of creativity through the areas of the aforementioned theories of education is presented. The paper presents the relationship between pedagogy and creativity and highlights the importance of creativity in the field of teaching work. The need for creativity in educational work and the importance of developing creativity in that context and in the teaching of foreign languages were especially discussed. Given that educational theories talk about the empirical justification of pedagogical facts through critical-rationalist empirical theory, then about the developmental aspects of society and the way society influences scientific knowledge through critical theory and the understanding of human activity through spiritual scientific theory, it is justified to talk about the representation of creativity in the areas of activity of all three educational theories.

**Keywords:** creativity, educational theories, society, educational work, foreign language teaching

---

<sup>1</sup> E-mail: [arijana.midzic@unbi.ba](mailto:arijana.midzic@unbi.ba)



## Introduction

In the sea of information, theories and different approaches, which is characteristic of postmodern society, it is sometimes difficult to navigate and that is why it is important to know how to evaluate information and navigate it, apply it, and for this in today's society the development of creativity is important, one of today, in the world of work, the most desirable traits and understanding creativity through educational theories. There is no generally accepted standard for determining and evaluating creativity because creativity cannot be viewed separately from other activities (Arar & Rački, 2003). The same authors (2003) point out that today creativity is often viewed through four components: personality, process, product and persuasion, which are contained in theories of education and are considered as a whole, which we will talk about in the chapters of the work.

Society, in addition to the importance of having knowledge and analytical skills, also emphasizes the importance of developing creativity. The educational system, which has an important role in society and its development, and which should prepare students for life in modern and future society, must not ignore the important role of creativity for development and advancement, and should, as much as possible, devote itself to stimulating development and students' abilities (Somolanji & Bognar, 2008).

The paper will present the understanding of creativity through three theories of education, namely: the critical-rationalist empirical, critical and spiritual scientific theory of education, that is, looking at creativity through a concept common to all three theories, which is society. Society as a concept extends through all three theories of education: society as a place of emirate checks; society as an important critical factor in relation to the creative products of individuals and a society in which the individual develops in accordance with all areas of his activity. Authors such as Arar and Rački (2003) state that the resulting creative products are equally important in society, depending on the theory of education, and they can be something abstract, like an idea or even a theory. The development of creativity is important for society because without creativity there is no progress for individuals or for society as a whole.

The theoretical overview of the understanding of creativity through three theories of education has a wide application, and among them is help for educational experts who can reach for the foundations of theories of education in an attempt to recognize creativity through theories. According to Runco (1997) in the context of the educational system, it is desirable that all those who are involved in direct work with students have developmental theories of creativity because they will appreciate this trait more and encourage it in students.

## **Creativity and theories of education**

### ***Understanding creativity through the critical-rationalist empirical theory of education***

Wolfgang Brezinka is considered the most prominent representative of the critical-rationalist theory of education, and his works mark a key moment in the development of the theoretical concept of this theory (Gudjons, 1994; König & Zedler, 2001). Critical-rationalist empirical theory of education or empirical theory of education represents a departure from traditional normative pedagogy by criticizing its insufficient scientific foundation. With this aim in mind, it is primarily focused on empirically justified pedagogical facts. Relying on the methods of experimental pedagogy and field research, representatives of the critical-rationalist empirical theory of education conduct research with the aim of using empirical knowledge as a basis for drawing conclusions for pedagogical practice. Empirical science provides explanations, predictions and technological instructions for concrete action. It provides an explanation of the causes of a situation, the expected consequences and the means to achieve the set goals. The starting point of critical rationalism is the principle of critical checking, that is, an innovative approach to checking. Namely, general statements (while the science of education is defined as a system of general statements about educational reality) are perceived as hypotheses that we check through various empirical procedures. From the position of critical-rationalist empirical theory of education, the chosen approach to problem analysis would refer to the research process. The research methodology of the critical-rationalist empirical theory of education is based on behavioral science, the subject of which is visible behavior, and the goal is the knowledge of mutual connections. In the tradition of behavioral science of education, there are eight steps of empirical research, namely: creating hypotheses; operationalization of independent and dependent variables; quantification; determining the pattern of behavior; determining the research design; implementation of pre-testing; test implementation and data processing. In doing so, the researcher must take care to ensure the validity criteria – objectivity, reliability and validity. According to the tradition of empirical social sciences, at the beginning of every empirical research there is always a hypothesis, that is, an assumption about the mutual connection of different variables, that is, factors (König & Zedler, 2001; Milas, 2005). Accordingly, the first step in problem analysis would be to formulate a hypothesis.

In a concrete example of understanding creativity through this theory of education, the hypothesis put forward would refer to the explanation of „innovative and creative approach to problems as fundamental drivers of progress“, according to Srića (2003, 20).

In accordance with this hypothesis, in the context of the needs of modern society, the term intellectual society, the society of the future, is mentioned, which represents an effective combination of intelligence and creativity. Such a society, along with the importance of possessing knowledge and analytical skills, also emphasizes the importance of developing creativity, because any forward movement without creativity is not possible either for individuals or for society as a whole.

The understanding of creativity through this educational theory is reflected in the fact that, according to Amabile and Pillemer (2012), there are at least five stages of the creative process, such as: (1) Presentation of a problem or task in which a person becomes aware that there is an opportunity to solve a problem; (2) Preparation is a phase in which regionally important skills play a major role, in this phase, a person gathers information, learns new skills and acquires new knowledge in order to successfully complete the task; (3) Finding the answer is a phase in which creatively important skills and motivation play an important role; (4) Evaluating the answer is a phase in which regional skills are important because a person evaluates the novelty and usefulness of an idea, and this requires certain professional knowledge and skills and (5) Outcome as the last phase of the creative process. If the final result is complete success or complete failure the process ends, and if progress is possible then the person is likely to return to the first stage. The listed stages are very similar to those in the process of any empirical research, which reflects the similarity between this theory of education and the phenomenon of creativity as a theory.

As the critical-rationalist empirical theory of education focuses on the empirical justification of pedagogical facts, it is useful to apply creative approaches that have changed over time, starting from the 19th century when creative individuals were considered geniuses, and creativity itself was considered a trait characteristic only for selected individuals, to a greater scientific focus on the concept and connecting creativity with divergent thinking. Scientific research on creativity began to develop systematically in 1950 with a lecture by American psychologist J.P. Guilford entitled „Creativity“ (Arar & Rački, 2003; Makel & Plucker, 2008). Today, the understanding of creativity as a trait of selected individuals is gradually abandoned, and creativity is increasingly understood as a general human potential (Vranjković, 2010), which speaks in favor of the fact that all individuals can approach creatively in the empirical analysis of pedagogical facts.

As there are a large number of different definitions of creativity, most experts in the field agree on one thing, namely that creative ideas are new and valuable (Jalongo, 2003; Makel & Plucker, 2008; Runco, 2003; Sternberg, 1999, 2003, 2006, 2012; Sternberg & Lubart, 1992, 1996; Torrance, 1993). Namely, scientists, the representatives of the critical-

rationalist empirical theory of education, conduct research in order to use empirical knowledge as a basis for drawing conclusions for pedagogical practice, and believe that in the process of empirical work, creativity is not only the creation of new ideas (Sternberg, 1999), because in addition to the originality of the idea is also important that this idea is valuable for society or an individual, but also that it is recognized as such.

In the case of empiric work, resistance to new ideas often prevents their implementation because other people, precisely because of the novelty and originality of these ideas, sometimes have difficulty understanding their usefulness and use (Baer, 2012), therefore it is necessary to know how to present ideas well to society, i.e., along with creativity, possess the power of persuasion, which is essential for the final creative realization and acceptance of the idea.

In addition to the novelty and value of ideas, Runco (2004) cites flexibility as an important component of creativity, which provides creative individuals with the ability to deal with the opportunities they find themselves in, new technologies and everyday changes, and reactivity, which implies a creative reaction to problems or challenges.

Although the critical-rationalist empirical theory of education offers the possibility of analyzing „problem situations“, it still does not offer an overall analysis of the situation. In accordance with the most frequent criticisms (König & Zedler, 2001), it can be observed that the critical-rationalist empirical theory of education ignores the complexity of educational situations and educational practice, and reduces research into human actions, including creative actions, exclusively to certain segments. Specific individual processes are not taken into account (e.g. cognitive and emotional processes that are in the background of observed and modified behavior), as well as social factors that can shape the described situation.

### ***Creativity and critical theory of education***

Precisely critical theory (which is the origin of critical science of education) deals with the questions of how society and its development affect scientific knowledge, and what role science should play in the development of society. In the continuation of the paper, more is said about the understanding of creativity through the critical theory of education.

The key moment in the development of critical theory is considered to be the year 1937, when Max Horkheimer's article „Traditional and Critical Theory“ was published in the *Journal of Social Research*, while the development of the theory is linked to the activities of the Institute for Social Research, which operated in the 20s and early 30s. years of the 20th century (König & Zedler, 2001). The critical theory of education is focused primarily on the critical attitude towards the socio-historical development of education.

From the perspective of the critical theory of education, the subject (theory) is education with the goal of emancipation. Emancipatory pedagogy starts from emancipatory cognitive interest and from the question „How (should) the pedagogical area be structured to improve the autonomy and intelligence of educational subjects?“ (Bašić, 1999,194). Based on this question, the concept of emancipator education was developed, which is based on theories and paradigms that justify emancipatory-oriented educational activities, help to establish and justify the act of education as a communicative activity, and allow research into the conditions that enable a change in educational practice in the direction of emancipation. It is important to note that the representatives of the critical theory of education did not develop their own research methodology, but relied on existing concepts such as: connecting empirical and hermeneutic procedures and reaching for pedagogical action research. This means that the critical theory of education, when examining the interrelationships of various factors, is directed to empirical procedures. In order to implement such a research methodology, it is necessary to use at least two conceptual frameworks through which creativity is observed, namely: as creative potential, i.e. the individual's ability to create something new and useful, which is most often measured by tests of divergent thinking and as a creative achievement, i.e. the realization of those ideas as usable achievements, which is most often measured through self-assessments of achievements in different areas of human activity (Jauk et al., 2013). It should be noted that creative potential does not always lead to the successful realization of that idea, i.e. to creative achievement, and that is why it is important to distinguish between these two terms and to investigate what else besides creative potential leads to creative achievement.

The understanding of creativity through the critical theory of education is reflected in the observation of creativity as a „critical process that is involved in the creation of new ideas, the solution of problems, or the self-actualization of individuals“ (Esquivel, 1995, 186). Runco (2003) also agrees with this perspective, arguing that if creativity is seen as solving problems that include the creation of new meanings, then creativity is a type of individual expression and self-actualization, and it is concluded that creativity is a process.

The distinction between creativity and this theory of education is reflected in the fact that the research tradition of the critical-rationalist empirical theory of education ignores the cognitive and emotional aspects of human functioning, while, as Kankaraš (2009) states, implicit theories of creativity include intellectual, social, emotional and motivational traits. Implicit theories about creativity are very important, especially in the assessment of the creativity of a product, where the important role in the assessment of whether something is creative or not is given, in general, to an individual's personal attitude about what creativity is. The authors Dweck et al. (1995) developed a theoretical model that explains how implicit

beliefs influence individuals' judgments and reactions. Implicit theories of creativity can be fundamental theories based on which it is considered that personality traits are innate traits not subject to change, they condition the behavior of the individual, and developmental theories based on which traits are subject to change and can be developed.

Seen from a pedagogical point of view, it is desirable that teachers, teachers and professors advocate developmental implicit theories of creativity, because then they will be more likely to encourage pupils and students to express themselves creatively, they will see the creative potential present in each individual. On the contrary, those who advocate a fundamental view of creativity will consider that it is already an innate quality and will not make a special effort to encourage it, especially not in students whom they believe do not possess this potential. Therefore, it is important that all educational workers, as well as students of teaching orientations, be familiar with the point of view that modern pedagogy adheres to, namely that creativity is a developmental category - a potential ability that can and should be developed, and which is influenced by several factors (Dweck et al., 1995).

Emancipatory pedagogy, based on the critical theory of education, largely consists of practical projects aimed at changing certain situations. The advantage of such a procedure is that, although it does not lead to general knowledge about the educational process, it helps in understanding and solving specific problem situations, using the methodology of empirical research, but not in the strict sense of the word as understood by the critical-rationalist empirical theory of education. At the same time, an important role belongs precisely to individuals who, through the emancipation process of assuming responsibility, progress on the way to becoming independent and responsible members of the community (Mollenhauer, 1972, as cited in Bašić, 1999).

### ***Creativity in the spiritual-scientific theory of education***

The third theory of education, through which creativity is considered, is a spiritual-scientific theory of education that is based on the philosophy of Wilhelm Dilthey, and strives to understand human action.

The spiritual-scientific theory of education moved away from the normative and natural sciences whose goal was to explain laws that can be mathematically and experimentally verified. On the other hand, spiritual science theory places the whole man and all areas of his activity at the center, from motives to goals, through emotions and reason (Gudjons, 1994). Spiritual science theory talks about education as an extremely important process in the life of every young person due to the development of their potential abilities,

possibilities, personality, and personality until reaching adulthood, in which abilities such as self-determination and self-responsibility should be developed again (Tillman, 1994).

Therefore, the goal of education according to the spiritual-scientific theory of education is the education of those basic knowledge, abilities and attitudes that are considered necessary for the life of an individual within a certain cultural environment. Following the example of Dilthey, spiritual science pedagogy claims that there are no universally valid educational goals and norms that would be valid for all times and in every culture, but they are worldview-historically conditioned, which means that certain educational goals are valid only for a specific historical situation. In order to determine which educational goals are currently valid, a hermeneutic procedure is used; the procedure determines the child's developmental possibilities and the objective requirements of a certain situation (König & Zedler, 2001).

When talking about creativity from the perspective of this theory, one can refer to many researchers who dealt primarily with the personality traits of creative people, they talked about which are creative and which are non-creative personality traits. For example, Sternberg (2012) presented creative traits through the following: desire to overcome obstacles, willingness to take risks, tolerance of uncertainty, self-efficacy, recognizing problems that others do not see and looking for answers to them, courage to oppose the majority, and possessing great intrinsic motivation.

As the spiritual scientific theory of education talks about the importance of the whole person, it is concluded that the trait related to divergent thinking associated with general intelligence is equally important. Lubart (1994, as cited Arar & Rački, 2003) points out that creative people are often above average in terms of intelligence, and Arar & Rački (2003) further emphasize the importance of knowledge for the development of creativity. If we do not have the necessary knowledge, motives and set goals, we will not even be able to get the opportunity to express ourselves creatively in a certain area or our proposals, ideas and products of a creative act will not be socially valuable.

Dresel & Lämmle (2011, 81) define motivation as „the mental process of initiating, managing, maintaining and evaluating actions directed towards a goal“. A person can be intrinsically or extrinsically motivated to work, and Amabile (2012) believes that intrinsic motivation is more important than extrinsic motivation for creativity. Bjelopoljak et al. (2024) point out the spontaneity of intrinsic motivation, which „comes from psychological processes and needs, curiosity, inclinations, beliefs, attitudes, values, striving for growth and development, etc. and promotes satisfaction and high motivation regardless to external stimuli.“

Csikszentmihalyi (1997, as cited in Arar & Rački, 2003: 9) claims that people „experience the most positive experiences and the greatest intrinsic motivation when they act in a situation of high possibilities of action (high challenges) and high abilities to act (high skills)“. For the development of creativity, environmental factors are almost equally important as the individual's abilities for creative expression.

On the other hand, the key concept of the spiritual theory of education is the pedagogical relationship, which is defined as a special type of interpersonal relationship that is established for the purpose of helping and supporting children and young people so that they can optimally develop their natural resources (Bašić, 1999). The pedagogical relationship is described by the model of the pedagogical (didactic) triangle in which three aspects of educational reality are connected: culture (e.g. subject of study, teaching, attitudes, behavior patterns), society (e.g. teacher, educator, parent, school) and educator (e.g. child, student). Guided by this aspect of the theory, creativity depends on society, i.e. the social context in two ways: ontological and empirical (Arar & Rački, 2003). Society decides what is creative and what is not, it is an ontological dependence on society. The realization of creative ideas also depends on subsociety and this refers to empirical dependence on society. In different ways, society encourages or hinders creativity, it can influence creativity through implicit values, valuations and traditions (Runco, 2004). In order for a creative person to be recognized, he must first convince society of the importance of what he does, of the usefulness and value of his creative product for society, because if he fails to do so, his product will never be recognized and recognized as valuable and useful. The mentioned creative products can be different depending on the field in which the creative person deals. They can be something abstract, like an idea or theory, but also something concrete, like various technical innovations, etc. There is no uniform way of measuring the value of a creative product, but the consensus assessment technique of Amabile (1983, as cited in Makel & Plucker, 2008) is most often used, in which the creative product is evaluated by relevant individuals for the field, and in schools, it can also be teachers. It is important for a product to be original and valuable to an individual or society. Arar & Rački (2003) distinguish three broad groups of benefits: practical, aesthetic and psychosocial. If the product does not meet any of these categories, then it is not considered creative because it has no value for society. That is why it is important that the individual possesses creativity and persuasive skills, or as Sternberg (2006) states, that the individual knows how to „sell“ his product to the society that will benefit from it.

According to authors (Gudjons, 1994; König & Zedler, 2001), the main shortcoming of the spiritually scientific theory of education is the neglect of the „understanding“ methodology, i.e. the lack of research methodology. There are no clear methodological



guidelines for the process of understanding, as well as no clear instructions on how to ensure objectivity during the creativity assessment process. It is not based on objective measurement or an attempt to systematically examine certain assumptions about the reasons for assessing whether something is creative or not.

### ***Creativity in foreign language teaching***

An overview of creative theories, mainly based on psychological research, is provided by Urban (1989) and Weinert (1991). For Urban (2004, 1), creativity is a central aspect of human existence. He developed a model of six components of creativity (Urban, 1989, 12) where he includes the following: (1) Divergent thinking and action; (2) General knowledge and thinking skills; (3) Area-specific knowledge and specific skills; (4) Focus and willingness to exert effort; (5) Motives and drive and (6) Openness and tolerance of ambiguity. According to him, different creativity depends on several factors: the type of problem, the level or phase of the creative process, the type of process depending on the problem, the type of process in relation to the type of solution to which one strives, and the current conditions of the micro and macro environment.

Weinert (1991, 55) claims that there are words and concepts that no one knows exactly what they mean, although each of us has some idea of what that means, which also applies to the concept of creativity.

In the field of pedagogy and creativity in foreign language teaching, according to Bausch et al. (2007, 309), it is true that the creative process is given more importance than the product itself, which is created in the process, and that the person is fully involved in the creative process with all his cognitive and non-cognitive abilities. When defining creativity in foreign language teaching, it is important to take into account that it is a productive interaction with the text and language, that the process and interaction move between meeting the standards and the targeted change, and that the interaction plays a very important role in this process.

According to Wolfrum (2010, 27), it is modern to be creative, it is part of the spirit of our time, and in order to define the concept of creativity, it is decided that novelty, meaningfulness and acceptance should be introduced as mandatory factors (the author deals with types of creative exercises from practicing the vocabulary to cultural and historical data of the countries whose foreign language is being taught, as well as interculturality).

One of the most famous definitions of creativity in the field of teaching and learning comes from Genzlinger (1980, 14), according to which any process of self-development, discovery, finding, experimentation, reinterpretation, reversal, different work, variation,

transfer, association, etc., is creative the newly created only needs to be perceived as „new“ in the image of the individual. His suggestions for creative exercises lead to the promotion of seeing creativity as both a goal and a method in foreign language teaching. Creative exercises are thus aimed at practicing abilities, which are also important for learning foreign languages, such as fluency, flexibility and restructuring. In addition, they serve as a support for students to build and strengthen language confidence, thereby freeing them from fear of the unknown and different and from correcting mistakes, leading to incredible effects in motivation and memorization.

Genzlinger (1980) states some of the characteristics of creative exercises in foreign language teaching are: (1) They represent an open type of task setting, which does not have only one possible solution, but allows several correct solutions, that is, variations in the correct solution; (2) They encourage the diversity of work and learning processes; (3) Allow and encourage different collective and individual forms of expression; (4) Include a complete person, i.e. they do not only refer to cognitive factors but also to affective, they encourage intuition, fantasy and spontaneity and provide an opportunity for personal expression or expression.

The same author writes that creative exercises are applicable in all areas of foreign language teaching as well as for developing all language skills. Examples of some of them are: (1) Games for learning (especially vocabulary and grammar); (2) Work with the textbook with additional materials; (3) Language games; (4) Creative writing; (5) Creative application of images and photographs; (6) Creative work on the text and with the text; (7) Theatrical work and drama pedagogy, etc. Digital media are introduced into the teaching of foreign languages, which take all forms of creative exercises to a new level, making creativity and interaction possible even with the application of new technologies.

## **Conclusion**

Creativity is a complex phenomenon about which there are numerous theories and implicit and explicit definitions, and in this paper three theories of education were considered: critical-rationalist empirical, critical and spiritual scientific theory of education. Each of the mentioned theories provides an opportunity to observe and analyze the described phenomenon of creativity, offering its own specific perspective.

Of the above, the critical-rationalist empirical theory of education provides the opportunity to systematically and empirically investigate every problem. In this theory of education, it is necessary that in every empirical work, an appropriate hypothesis is put forward, which should refer to the explanation of the creative approach to problems as

fundamental drivers. It is inevitable that all research takes place in a society that is intellectual and a society of the future that represents a combination of intelligence and creativity. This kind of society promotes the development of creativity because without this phenomenon there is no potential for the development of society or the individual.

The second theory of education talks about understanding creativity through a critical observation of creativity as a process involved in creating new ideas, solving problems in the direction of self-actualization and individual expression of the individual. Since the critical theory of education looks at creativity as a fundamental or developmental category, it is necessary that all educational workers, as well as students of teaching orientations, be familiar with the point of view that modern pedagogy adheres to, namely that creativity is a developmental category, that is, a potential ability that can and should be developed and influenced.

The spiritual theory of education focuses on the whole person and all areas of his activity, from motives to goals, through emotions and reason. According to this theory of education, personality traits, motivation, knowledge, intelligence, the influence of the environment, pedagogical relationships, etc. are very important for the process of creativity. The pedagogical relationship shapes society as a very important factor for the development of creativity because there is no development of creativity without society, which is what both the first and second theories claim about education. Recognition of a creative person takes place in society and society evaluates the creative product, which will be recognized as useful and valuable. For the moment of such recognition, it is necessary that the individual possesses the skills of persuasion, that is, that he knows how to present his „product“ as useful to society. It is very important to raise awareness about the importance of the phenomenon of creativity in educational work and about the way to encourage creativity as an ability that is continuously developed and encouraged in the teaching process.

Reaching for the methods and points of view of the fundamental theories of education not only enriches the pedagogical activity but also the potential for improving the work of actors in educational institutions. In the context of educational institutions and their employees, it is important to know that when we talk about creativity, we can think of it as Creativity or creativity, in which Creativity refers to „geniuses“, great creatives who gave birth to some particularly significant idea, while creativity refers to the everyday, which is characteristic of all people (Gardner, 1993, as cited in Makel & Plucker, 2008).

## References

- Amabile, T. M. (2012). *Componential theory of creativity* (Working Paper No. 12-096). Harvard Business School. <https://www.hbs.edu/ris/Publication%20Files/12-096.pdf>
- Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the social psychology of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3–15. <https://doi.org/10.1002/jocb.001>
- Arar, R., & Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti [The Nature of Creativity]. *Psihologijske teme*, 12(1), 3-22.
- Baer, M. (2012). Putting creativity to work: The implementation of creative ideas in organizations. *Academy of Management Journal*, 55(5), 1102-1119. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.0470>
- Bašić, S. (1999). Odgoj. In A. Mijatović, H. Vrgoč, A. Peko, J. Mrkonjić, & J. Ledić (Eds.), *Osnove suvremene pedagogije* [Fundamentals of Contemporary Pedagogy] (pp. 175–201). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Bausch, K. R., Christ, H., & Krumm, H. J. (Eds.). (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5th ed.) [Handbook of Foreign Language Teaching (5th ed.)]. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.
- Bjelopoljak, Š., Tockić-Čeleš, J., & Midžić, A. (2024). Motivacija za učenje stranog jezika tijekom online nastave i u učionici – nakon online nastave [Motivation for Learning a Foreign Language During Online Teaching and in the Classroom – After Online Teaching]. *Metodički obzori*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Dresel, M., & Lämmle, L. (2011). Motivation. In T. Götz (Eds.), *Emotion, motivation und selbstreguliertes lernen (Lehrbuchreihe Standardwissen Lehramt)* [Emotion, Motivation, and Self-Regulated Learning (Textbook Series on Standard Knowledge for Teacher Education)] (pp. 79-142). Paderborn: Schöningh / UTB.
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1)
- Esquivel, G. B. (1995). Teacher behaviors that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), 185-202.
- Genzlinger, W. (1980). *Kreativität im Englischunterricht: Schöpferisches und spielerisches Lernen in der Sekundarstufe I* (Kamps pädagogische Taschenbücher 88) [Creativity in English Teaching: Creative and Playful Learning in Lower Secondary Education (Kamps Educational Pocket Books 88)]. Bochum: Kamp.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: Temeljna znanja* [Pedagogy: Fundamental Knowledge]. Zagreb: Educa.
- Jalongo, M. R. (2003). The child's right to creative thought and expression. *Childhood Education*, 79(4), 218-228. <https://doi.org/10.1080/00094056.2003.10521196>

- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., & Neubauer, A. C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41, 212-221. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.03.003>
- Kankaraš, M. (2009). Implicitne teorije kreativnosti: Kros-kulturalna studija. [Implicit Theories of Creativity: A Cross-Cultural Study]. *Psihologija*, 42(2), 187-202. <https://doi.org/10.2298/PSI0902187K>
- König, E., & Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju* [Theories of Educational Science]. Educa.
- Makel, M. C., & Plucker, J. A. (2008). Creativity. In S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 247-270). Springer.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima* [Research Methods in Psychology and Other Social Sciences]. Naklada Slap.
- Runco, M. A. (1997). Creativity Research Handbook (Vol. 1-3). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 316-324. <https://doi.org/10.1080/00313830308598>
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 657-687. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>
- Somolanji, I. & Bognar, L. (2008). *Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima* [Creativity in elementary school conditions]. Osijek: Život i škola, 54(19), 87-94. <https://hrcak.srce.hr/24067>
- Srića, V. (2003). *Kako postati pun ideja: Menadžeri i kreativnost* [How to Become Full of Ideas: Managers and Creativity]. M.E.P. CONSULT.
- Sternberg, R. J. (1999). *Uspješna inteligencija: Kako praktična i kreativna inteligencija određuju uspjeh u životu* [Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life]. Zagreb: BARKA.
- Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-337. <https://doi.org/10.1080/00313830308595>
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity [retracted article]. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98. [https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801\\_10](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10)
- Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652925>
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1992). Creativity: Its nature and assessment. *School Psychology International*, 13(3), 243-253. <https://doi.org/10.1177/0143034392133004>

- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.7.677>
- Tillmann, K. J. (1994). *Teorije škole* [Theories of the school]. Educa.
- Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: Where to start? *Psychological Inquiry*, 4(3), 232-234. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0403\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0403_1)
- Urban, K. K. (1989). *Neuere Tendenzen in der Kreativitätsforschung und –theorie in Westeuropa* [Recent Trends in Creativity Research and Theory in Western Europe]. Hannover.
- Urban, K. K. (2004). *Kreativität: Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft* [Creativity: A Challenge for School, Science, and Society]. Münster: LIT Verlag.
- Vranjković, Lj. (2010). Daroviti učenici [Gifted Students]. *Život i škola*, 24(56), 253-258.
- Weinert, F. E. (1991). Kreativität – Fakten und Mythen [Creativity – Facts and Myths]. *Psychologie heute*, 18(9), 30-37.
- Wolfrum, J. (2010). *Kreativ schreiben: Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ)* [Creative Writing: Targeted Writing Support for Young and Adult German Learners (DaF/DaZ)]. Ismaning: Hueber.

Primljeno: 18. 06. 2024.

Primljena korekcija: 07. 09. 2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 13. 09. 2024.

## Razumevanje kreativnosti kroz teorije vaspitanja i nastave stranih jezika

Arijana Midžić  i Jasmina Tockić-Čeleš

*Pedagoški fakultet, Univerzitet u Bihaću, Bosna i Hercegovina*

### ABSTRACT

U radu se objašnjava fenomen kreativnosti kroz različite implicitne i eksplicitne definicije i tri teorije obrazovanja, kroz najvažnije karakteristike tih teorija i njihove najznačajnije predstavnike. U cilju boljeg upoznavanja sa pojmom kreativnosti, objašnjen je „položaj“ kreativnosti u kritičko-racionalističkoj empirijskoj, kritičkoj i duhovnoj teoriji obrazovanja, kao i shvatanje kreativnosti u okviru navedenih teorija obrazovanja. Rad predstavlja odnos između pedagogije i kreativnosti i ističe značaj kreativnosti u oblasti nastavnog rada. Posebno se razmatra potreba za kreativnošću u vaspitno-obrazovnom radu i važnost razvoja kreativnosti u tom kontekstu i u nastavi stranih jezika. S obzirom na to da obrazovne teorije govore o empirijskoj opravdanosti pedagoških činjenica kroz kritičko-racionalističku empirijsku teoriju, zatim o razvojnim aspektima društva i načinu na koji društvo utiče na naučna saznanja kroz kritičku teoriju, i o shvatanju ljudske delatnosti kroz duhovno-naučnu teoriju, opravdano je govoriti o zastupljenosti kreativnosti u oblastima delovanja sve tri obrazovne teorije.

**Ključne reči:** kreativnost, teorije obrazovanja, društvo, vaspitno-obrazovni rad, nastava stranih jezika.

## Music Education in the Context of School Modernization in Croatia during the 19<sup>th</sup> century

Tomislav Košta<sup>1</sup> 

*Department of Teacher and Preschool Teacher Education, University of Zadar, Croatia*

### ABSTRACT

The aim of this paper is to demonstrate to what extent the legislative efforts for the modernization of the school system in Croatia during the 19<sup>th</sup> century influenced the development of music education in elementary schools. The need for the state to regulate education became increasingly pronounced during the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries, leading to the enactment of key legislative documents during the period that had a considerable effect on the school system, and as such served as a foundation upon which the modern education as we know it today was built. The importance of the documents analysed is observed not only through the lens of shaping the school system but also in the context of music education. This opened the door for music educators of various profiles to strive for the improvement of music teaching. Initially, music education was limited to singing activities, but soon debates emerged about whether singing was sufficient and whether other elements of music education should be incorporated into the curriculum. These debates are followed through publications in professional journals, as well as through the analysis of textbooks and teaching materials that were created and used in music education during the 19<sup>th</sup> century.

**Keywords:** music pedagogy, modernization of education, music education, singing, school legislation.

---

<sup>1</sup> E – mail: [tkosta@unizd.hr](mailto:tkosta@unizd.hr)



## Introduction

Even during the 18<sup>th</sup> century, mainly under the influence of Enlightenment ideas and parallel to the development of modern state systems, activities of various state institutions related to the organization and control of education intensified throughout Europe. During this period, awareness of the importance of education increased, and schooling emerged as one of the more significant political issues. The previous dominance of the church and religious orders over education ceased, with individual states taking the lead in shaping the modern school system. The peak of this process occurred during the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries when the necessary prerequisites for educational reforms were established. The first among these prerequisites is the formation of an institutional network of school administration as a framework for public action: in the Habsburg Monarchy during the 18<sup>th</sup> century, a whole network of institutions was created at both central and local levels, enabling the implementation of reforms and ensuring a robust system of control (Horbec et al., 2017: 11-12). The state assumed the primary role in education, which is most clearly reflected through school legislation. In this paper, we follow the enactment of school decrees and laws that shaped education in Croatia and their impact on the development of music pedagogical ideas in the general education curriculum of the time.

At the beginning of the 19<sup>th</sup> century, the territory of Croatia, divided into Banovina of Croatia, Slavonia, the Military Frontier, and Dalmatia and Istria, was part of the Habsburg Monarchy. The Banovinas of Croatia and Slavonia were under the administration of Hungary as a special political area with limited autonomy, while Dalmatia and Istria (from 1797) and the Military Frontier were under Austrian administration until 1918. The Military Frontier was demilitarized in 1873, and the decision to unite it with the motherland was made in 1881. It is important to note that the Banovinas of Croatia and Slavonia were connected by numerous economic and cultural ties with nearby areas, which belonged to the territory of the Triune Kingdom, but the administrative separation of these areas was complete. In the context of the development of the school system in Croatia, this situation was certainly a hindrance, especially since Croatian estates often sought the annexation of Dalmatia to Croatia and Slavonia based on historical rights, while the ruling circles in Vienna rejected this. Unlike other smaller nations in the Monarchy, Croats did have a certain degree of autonomy, at least in the Banovina of Croatia, in the form of the so-called municipal rights (*iura municipalia*) (Markus, 2016).

In the context of the development and reform of the school system, it is important to clarify what was happening with the use of the Croatian language in public affairs. Amid constant Magyarization and Germanization, efforts to develop the national language and the

persistence to introduce it as the official language in its own territory became increasingly significant. The introduction of the Croatian language into administration, the judiciary, and education began during the governorship of Baron Josip Šokčević in 1860. However, Croatian politics during this period was still torn between the interests of Vienna and Budapest. Both policies were incompatible with the effort to expand Croatian autonomy, achieve the unity of Croatian lands, and transform the Triune Kingdom into an autonomous state within the Monarchy (Markus, 2016: 13). This situation in Croatia, with regular fluctuations in relations with Vienna and Budapest, persisted until the dissolution of the Monarchy in 1918. Nevertheless, the process of modernizing the school system continued despite all circumstances, and consequently, we observe the development of music pedagogical ideas related to music education in elementary schools.

### **The formation of the modern school system through legal regulations in the first half of the 19<sup>th</sup> century**

The serious structuring of the education system in Croatia began during the reign of Empress Maria Theresa (1740–1780). In the spirit of Enlightenment ideas, she encouraged the establishment of schools with the aim of opening the most elementary form of school at least in the center of each parish. Her school reform was announced in the General School Order of 1774 (Cuvaj, 1910, I). The so-called *General school rules for German normal, main and trivial schools* of December 6, 1774, is also the fundamental legislative document for the establishment of state education in the Monarchy. As for the Croatian territories, this document was applied only in the Military Frontier but is important because it set the basic principles of the role of education and schooling in society and established the fundamental tenets for the later development of state (public) education. According to this document, all children had the right to free primary education, schooling was placed under state supervision, and the mother tongue was prescribed as the language of instruction; although, when it comes to the Military Frontier, this was German. The document envisaged the following: (1) normal schools participating in each school commission, which, in addition to broader education, also took care of the education of future generations of teachers; (2) main schools in each school district; and in every place where there was a parish church, a (3) trivial school was to be established. The curriculum, which was adapted for different types of schools, included the following subjects: religious instruction, ethics, mathematics, accounting, writing, useful skills such as agriculture or technical skills, the mother tongue, Latin, sciences useful for further study, history, geography, art history, natural sciences, the basics of architecture, and surveying (Horbec et al., 2017). No form of music education was provided for in said document.

Despite good intentions, the document General School Order (*Opći školski red*) was not well received in Hungary. Thus, the idea of creating a new educational foundation for Hungary, Croatia, and Slavonia was accepted in the form of a document named *Ratio educationis totiusque rei literariae per Regnum Hungariae et provincias eidem adnexas* on August 2, 1777. This document prescribed the organization of schools up to the university level (unlike General School Order, which focused only on elementary schools). According to *Ratio educationis*, schools were divided into normal and national schools. The organization and purpose of normal schools were the same as in General School Order. National schools were divided into urban schools with three teachers, market town schools with two teachers, and rural schools with one teacher. The language of instruction was the mother tongue, and the learning of national languages was encouraged through teaching in the national language in lower grades, bilingual textbooks, and particularly through recommendations for teaching other national languages of the Monarchy that were deemed useful. The mandatory subjects in all schools were: reading, writing, arithmetic, and religious instruction (Horbec, et al., 2017; Munjiza, 2009). The actual situation, however, was somewhat less favorable. The stated decrees did not ensure education for the entire population of children, and many provisions remained on a rather declarative level. Schools were located only in larger places, with instruction in German. It was only after the 1830s that more widespread schooling was ensured through the introduction of national elementary schools, which were in Croatian and operated in almost every village (Munjiza, 2009).

During the 1830s and 1840s, there emerged a prominent conflict between Croatian and Hungarian estates due to efforts to introduce Hungarian as the official language in the Hungarian part of the Monarchy, including Croatia and Slavonia. Simultaneously, the Croatian think tank was working on the process of developing a standard Croatian literary language. In such circumstances, there was no discussion about important educational reforms (Horbec, et al., 2017). Since *Ratio educationis* (and its revised edition from 1806) did not improve the state of the education system, the creation of a new document was undertaken. The lack of trained teachers and the lack of funds for the establishment of new schools were to be addressed by a school ordinance called *Elementary School System* (*Systema scholarum elementarium*), issued in July 1845. According to the *Elementary School System*, which reorganized the elementary school system in the Croatian-Slavonian Kingdom, the task of public schools was both educational and formative, adapted to suit the social class and to provide a foundation for further education. Elementary schools were divided into lower and higher levels; the first two grades were the so-called lower school, while the third and fourth grades were higher school. Following the completion of the third grade, students could move on to higher literary or industrial classes. The *Elementary School System* left public schools under the strong influence of the Church, emphasized the

Hungarian language, and placed importance on religious and moral education, as well as the acquisition of practical knowledge suitable for the gender and social class of the students (Horbec, et al., 2017). The *Elementary School System* in Croatia was not fully implemented before 1848. During the period of neo-absolutism, it was revoked, and it was reinstated by the decree of the Croatian-Slavonian-Dalmatian Court Dicastery on November 7, 1861. Some provisions remained in effect in the civil part of Croatia and Slavonia until the adoption of the first Croatian School Law in 1874 (Horbec, et al., 2017). We highlight this document as the first to mention music education, specifically under Chapter III, which lists the subjects of instruction in elementary schools and states that in the second grade, among other things, the instruction and practice in modest, proper, pleasant, and pious singing of songs are conducted.

The revolutionary upheavals that engulfed much of Europe and the Habsburg Monarchy in 1848 created a favorable atmosphere for new reforms in education. At the state level, the introduction of a parliamentary system was requested, and in Croatia, the demand for territorial and administrative unification was reiterated. On an individual level, the primary goal was the introduction of civil and political freedoms and rights, as well as equality before the law, and the introduction of national, religious, and linguistic equality. For the first time, a Ministry of Public Education was established in the new Austrian government (1848). These efforts resulted in new legislative documents. The so-called Draft of the Basic Principles of Public Education in Austria (*Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtwesens in Österreich*) from 1848 initiated the reorganization of the entire public instruction system and provided the main guidelines for the further modernization of education in all the countries of the Habsburg Monarchy. Based on the principles outlined in this document, the decree Draft of the Organization of Gymnasiums and Secondary Schools (*Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen*) was enacted in 1849, which established the fundamental structures of secondary education. Modelled after the Prussian education system, the document represents the first comprehensive proposal for public education reform at all levels in the Habsburg Monarchy. The state, through the Ministry of Public Education, would assume responsibility and oversight of the school system, and now experts, namely teachers and university professors, would manage it at all levels. However, elementary and secondary education was now directly managed by regional school councils located in the main cities of the provinces. The funding for elementary education was also left to municipal resources. The goal of elementary schools was to prepare citizens for independent living and earning a livelihood, as well as for the fulfilment of public rights and obligations. For this reason, public education was now free and should have been accessible to all. The establishment of teacher training schools was also envisaged. The mother tongue played an important role in the school

system and had largely become the language of instruction. The draft concerning fundamental principles of public education in Austria became the foundation for the modernization of education in the Monarchy until its dissolution in 1918 (Horbec, et al., 2017).

### **Music in Elementary School Instruction before the Enactment of the First Croatian School Law in 1874**

None of the previously mentioned documents that shaped 19<sup>th</sup>-century education, enacted before the *Elementary School System* in 1845, mention music instruction in elementary schools in any form. We conclude that music, as a compulsory subject, was introduced into the curriculum only after 1845, specifically through singing activities. We attempted to investigate which textbooks and teaching materials were used in the initial music (singing) instruction and found that there was a significant shortage of songbooks and textbooks. Since the subject was limited to singing activities, it is presumed that songbooks, often compiled by the teachers themselves, were used in teaching due to the lack of materials. Sometimes these compilers were musical amateurs, experts in other fields without the requisite music education. The first songbook published in the Croatian language was authored by Ivan Stohl and Josip Torbar, titled *Church Songs for School Youth and the People (Crkvene pjesme za školsku mladež i za puk)*, and was published in Zagreb in 1858. This was a collection of songs on seventy pages, without methodological or other instructions. Anton V. Truhelka prepared a songbook titled *100 Songs for School, Church, and Home Use (100 pjesama za porabu školsku, crkvenu i domaću)*, published in Zagreb in 1859, and *Initial Singing Exercise Book (Početna vježbenica u pjevanju)* in 1869. Furthermore, Pavao Štoos published *Bouquets of Church Songs with Melodies (Kitice crkvenih pjesama s napjevima)* in 1858, and Gjuro Eisenhuth published *Napjeve crkvenih pjesama* (Eng. Church Song Tunes) in 1872. Both songbooks contain only church songs, but it is assumed that they were also used in schools. Teachers often performed the role of organists in the local church in addition to their work in school, so it is understandable that, due to this dual role, church songs were also sung in school. In Zagreb, in 1872, the first edition of *Songbook for Children of Public Classrooms (Pjesmarica za djecu pučkih učionica)* by Cvjetko Rubetić was published. In addition to songs, it contains some prayers, and the songbook was published in five more editions (until 1892), indicating its success (Košta, 2016: 464-465). It is interesting to note that many of the authors mentioned here had no music education, clearly indicating a shortage of teaching and textbook materials, leading even musical amateurs to contribute to their creation. Since music instruction during this period was limited to singing songs, there were no discussions in the broader music-pedagogical community about teaching methods or the concept of music instruction itself.

## **The Situation after the Austro-Hungarian and the Croatian-Hungarian Compromise**

The agreement reached between Austria and Hungary in 1867, better known as the Austro-Hungarian Compromise, was very important for the further course of political and social events in the Monarchy. This compromise established a dualistic system, dividing the Monarchy into a western part (under Austrian administration) and an eastern part (under Hungarian administration). Fundamental state affairs, including foreign, military, and financial matters, remained joint but were resolved through negotiations between Austrian and Hungarian delegations rather than in parliament. This agreement significantly disadvantaged the fate of the Croatian lands, as Istria and Dalmatia remained under Austrian administration, while Banovina Croatia and Slavonia were placed in the Hungarian part, a situation that persisted until the dissolution of the Monarchy in 1918. However, the negotiations between the Croatian and Hungarian delegations resulted in the Croatian-Hungarian Compromise in 1868, providing for limited provincial autonomy for Croatia and Slavonia with educational, school, religious, and administrative affairs as autonomous. The Compromise was important as it confirmed Croatian as the official language in public affairs and opened up possibilities for many reforms, especially those related to education. A more favourable political situation in Croatia was created only in 1873, when Ban Ivan Mažuranić, “a consistent liberal, a lawyer with extensive experience in holding the highest administrative positions...” (Markus, 2016, p. 18), came to power. His reign as Ban lasted until 1880, during which significant administrative, educational, economic, and cultural reforms were implemented. The separation of administration from the judiciary bodies was carried out, laws on the press and freedom of assembly were enacted, the limited division of cooperatives was regulated, the University of Zagreb was established, and a law on public schools and preparandiums (1874) that was particularly significant in the process of modernizing Croatian education was finally enacted. Further modernization reforms were halted by the Hungarian government, which sought and largely succeeded in maintaining Croatia's political subjugation until 1918 (Markus, 2016, pp. 17-18; also see Franković, 1958).

Regardless of the many disadvantages that arose following the Austro-Hungarian Compromise (1867) and the Croatian-Hungarian Compromise (1868), the resulting political stability enabled further modernization of the education system in Croatia. Liberal laws were enacted in elementary education in Hungary (the Elementary School Law of 1868) and Austria (the Imperial Elementary School Law of 1869), as well as provincial laws for Istria (1870), Dalmatia, and the Military Frontier (1871). The said Hungarian law of 1868 did not define the main task of elementary schools but it did regulate the lowest level of education in detail. It prescribed the conditions for establishing schools, municipal obligations for school

maintenance, the duration of the school year, compulsory subjects, etc. Attendance at elementary school was mandatory for all children from six to twelve years of age. Unlike the Hungarian law, the Austrian law of 1869 defined the main principles of the elementary school system. The law enacted in 1883 amended some provisions of the 1869 law and, as far as Croatian regions were concerned, it was applied in Dalmatia and Istria. The same principles of elementary education reform were adapted to the specific conditions in the Military Frontier and introduced by the Regulation on Instruction in the Public Classrooms (*Propis o nastavi u pučkih učionah Vojne krajine*) of the Military Frontier in 1871. (see Horbec, et al., 2017). According to the Austrian law, the subjects listed for general public schools now included: religious instruction; reading and writing; the language of instruction; arithmetic connected with geometric forms; natural science, physics, geography, and history; drawing; singing; female needlework for girls; and gymnastics.

The Law of October 14, 1874, concerning the organization of public schools and preparandiums for public education in the Kingdoms of Croatia and Slavonia enacted within the reform activities of Ban Ivan Mažuranić's government, followed the aforementioned regulations including the Hungarian Elementary School Law of 1868. This Law adapted the provisions of the laws in Austria, the Military Frontier, and Hungary to the specific conditions in civil Croatia and Slavonia, introducing some higher-quality (and more liberal) solutions to the matter (Horbec, et al., 2017). The enactment of this law is a significant event for Croatian education, as it marks the first time Croatia independently regulated its own education system. During the 1860s, several legislative proposals for the regulation of elementary education in Croatia were submitted to the Croatian Parliament. The first of these was the School System for National Elementary Classrooms and Teacher Training Institutes in the Triune Kingdom of Dalmatia, Croatia, and Slavonia from 1861, followed by the Legal Foundation for the Organization of National Schools from 1865. These legislative proposals entered parliamentary procedure but were never confirmed due to unresolved issues in relations with Hungary. These issues were only resolved with the Croatian-Hungarian Compromise, which placed education within the scope of Croatia's autonomous affairs. According to it, a compulsory lower four-year public school was introduced, along with continuation schooling options and, where possible, initial forms of life-intended practical training (Muniza, 2009). The elementary school's task was educational and formative, with aims to raise children morally, religiously, psychologically, and physically, while also providing them with the necessary knowledge for civic life. Free and compulsory primary education was introduced for all children from the age of seven. The obligation to attend school lasted for five years. Elementary schools were public and private, divided into four-year general public schools and three-year civic schools. The prescribed subjects now included: religious instruction, the mother tongue, arithmetic, geography, history, physics,

natural science, penmanship, geometric drawing, singing, practical instructions for the most important branches of the economy, and others. For the first time, physical education was introduced as a compulsory subject for both boys and girls. In civic schools, German and Italian were taught in the littoral parts of the territory. Moreover, detailed pedagogical standards, obligations, and salaries of teachers were regulated (e.g. female and male teachers received equal pay). The language of instruction was Croatian, and the schools were placed under state supervision. Teachers became public servants and were granted the right to a pension, while the government set curricula and approved textbooks. The law also prescribed the professional education of future teachers in three-year teacher training schools (preparandiums) and the obligation of professional development for teachers. This law, colloquially known as Mažuranić's Law, created the prerequisites for the professional autonomy of teachers and implemented the secularization and modernization of primary education (Švoger & Novosel, 2017). The enactment of the new school law sparked great interest in the advancement of the school system. New school buildings were erected with the aim of being equipped with teaching aids, as was emphasized in the new law (Franković, 1958).

The positive atmosphere in elementary education brought about by the School Law of 1874 had a favourable impact on the development of music pedagogy as well. Music instruction was established on a completely new concept, where folk songs were prioritized as the basis of all music education in elementary schools (Cuvaj, 1911: 42). The objectives of singing lessons were to awaken and develop musical hearing, promote the ennoblement of the heart, and revive patriotic feelings. Youth were to be trained for correct and melodious singing of the most common and simpler patriotic songs. Singing lessons were scheduled from the second grade, where voice and ear training would be conducted and simpler songs sung by ear. The song practice continued in the third and fourth grades, while music literacy began in the fifth grade, introducing the students to musical notation. All singing lessons were conducted within a schedule of one hour per week according to a decree issuing educational foundations for general and civic schools in the Kingdoms of Croatia and Slavonia (The order issuing the academic foundations for general public and civil schools in the kingdoms of Croatia and Slavonia, 1875, p. 5).

Aside from more and more teaching materials being published, discussions pertaining to teaching methods and subject conceptualization were starting to arise. Todor Machulka published Practical Songbook for Youth (*Praktičnu pjevanku za mladež*) in 1876. He emphasized the need for singing songs that children encountered in their readers, thus publishing in this songbook musical settings of texts by well-known Croatian poets. He also believed that songs introduced through mother-tongue lessons would be equally familiar to



children. As an aid for public school teachers, Machulka published the Songbook for School Youth (*Pjesmaricu za školsku mladež*) in 1885. Furthermore, in 1876, Ivan Zajc released a collection of songs titled Melody (*Milozvuk*) which contained 42 songs, and allowed the author, in the context of the national revival, to collect folk songs and emphasize the significance and value of such songs in the preface, especially when it comes to youth education. Another songbook from this period used for school purposes was Lyre (*Lira*) by Ljudevit Varjačić, first published in 1876. Perhaps the most significant music-pedagogical activity in the period following the enactment of the 1874 law was that of Franjo Kuhač, i.e., for the purpose of singing lessons, he published a songbook titled Songbook: One Hundred Children's Songs for One Voice with Melodies Texts, and Methodical Introduction (*Pjevanka: Sto dječjih popjevaka za jedno grlo s napjevi, tekstom i metodičkim uvodom*), which came out in 1885. The particular importance of this edition was to be found in its methodical instructions, through which it was obvious that Kuhač advocated for singing by ear, with songs to be learned by imitation. The teacher would perform and repeat the song until the students mastered it. Before learning the song, Kuhač suggested reading the text several times, after which the teacher would read the text in rhythm. Afterwards, the song should have been performed on the violin or another instrument, and sung and performed until the students began to hum. This was the first printed material containing methodical instructions for conducting music lessons in the 19<sup>th</sup> century.

Advancements in the development of music pedagogy after the enactment of the 1874 law can also be traced through several scholarly publications in the prominent pedagogical journal *Napredak* (Eng. Progress). In 1879, Fran Ž. Gabarić, a teacher in Podravina, wrote about singing in schools in said journal. Vjenceslav Novak also contributed to *Napredak* by publishing an article titled Song in Public Schools (*Pjesma u pučkoj školi*) in 1884, where he advocated for singing by ear (later works of his suggest that singing alone is not sufficient and that students need to be trained in elements of music theory and notation). In the same issue of the journal, Vjekoslav Košćević published his article Singing in Elementary Schools (*Pjevanje u narodnoj školi*), advocating for singing by notes. He also published in the 1885 issue of *Napredak*, where his article Folk Song in Public Schools (*Narodna pjesma u narodnoj školi*) emphasized the importance of folk songs in general.

### **The development of music education in elementary schools after the adoption of the school law of 1888**

After the unification of the Military Frontier with Croatia and Slavonia, a new law on primary education was adopted in 1888, replacing the previously valid Mažuranić's law: The Law of 31<sup>st</sup> October 1888 About the Organisation of Elementary Schools and Teacher

Training in The Kingdoms of Croatia and Slavonia. It enabled the application of uniform school regulations throughout Croatia (Raguž, 2015: 485). This law was predominantly based on the 1874 law but also introduced certain changes. According to this law, elementary schools are divided into lower elementary schools, lasting four or five years, and higher elementary schools (formerly civic schools). Elementary schools could now be public or private, and private schools could also be confessional schools if established at the expense of church communities. The issue of school funding was regulated in more detail, and the name of the language of instruction was changed from Croatian to Croatian or Serbian. Public exams were to be held at the end of the year, and preparandiums were renamed teacher schools where the duration of the education lasted four years. Teachers were not satisfied with this law as their length of service was extended to 40 years, and their financial situation worsened due to certain legal provisions that also encroached on their personal freedoms (female teachers were effectively prohibited from marrying, as they would have to leave their position if they did) (see Franković 1958, Horbec, et al., 2017; Munjiza 2009).

Music education is conducted through a subject now called Profane and Church Singing (*Svjetovno i crkveno pjevanje*), with the stated goal of “enabling youth to sing profane and church songs correctly and harmoniously, thereby ennobling character and fostering patriotism” (Learning Fundamentals for Higher and Lower Elementary Schools, 1890 as cited in Košta, 2016, pp. 468). In the first and second grades, hearing and voice were trained with folk songs from around the world that were easily understandable for children, and in the third and fourth grades, some basic tone characteristics were introduced. Singing was introduced from the first grade (previously it was envisaged to be taught from the second grade onwards), and as was the case, musical literacy was taught from the fifth grade onwards under the name Learning Fundamentals for Higher and Lower Elementary Schools, 1890 (*Naučne osnove za više i niže pučke škole*).

Significant advancements in the field of music pedagogy during this period are related to the work of the previously mentioned Vjenceslav Novak, who authored the first manual intended for teachers, titled Singing Training in Elementary School (*Pjevačka obuka u pučkoj školi*) from 1892. In this manual, he presented well-known arguments about the need for singing in elementary school and emphasized that, until now, the sole goal of singing lessons was to learn a song by heart by repeating it after the teacher, using the method of imitation. Unlike earlier approaches, Novak advocated for the learning of musical notation and music theory starting from the second grade, clearly showing that by the end of the 19<sup>th</sup> century, efforts were being made to introduce elements of musical literacy into music education, which previously had been limited to singing.

After the enactment of the 1888 Law, publications in professional journals continued, in which music educators of various profiles debated current issues. In 1888, Ante Poturčić criticized the use of folk songs in schools in the journal *Napredak* dubbed Two or Three Things about Singing in Our Elementary Schools (*Dvije tri o pjevanju u našim osnovnim školama*). In 1895, Adam Grusling published an article titled How Church and Secular Singing Ought to be Organized in Elementary Schools (*Kako bi trebalo da se uredi crkveno i svjetovno pjevanje u pučkoj školi*). We also come across practical experiences, such as the text by Jure Turić in *Napredak* in 1899, titled Singing the Song “The Dog and the Rabbit” (*Pjevanje pjesme Pas i zec*). An exceptionally prolific author, Vjenceslav Novak published numerous articles in various journals, most notably in *Gusle*, where he was also an editor. Novak engaged in debates about contemporary music pedagogical challenges related to the conception of the subject and teaching methods. He discussed the teaching of music theory in elementary schools, music and education, the impact of singing on children's health, and voice mutation. His reflections on music education were quite broad. He believed that schools need to cultivate consumers of musical culture, with the purpose of teaching being: a) to awaken and strengthen noble feelings and stimulate a sense of musical beauty; b) to gradually train vocal abilities so that students can sing beautifully. He argued that if appropriate songs were chosen and practiced with children at the right time, singing could enhance concentration throughout the educational process (Košta, 2018: 119). Finally, he presented a synthesis of his music-pedagogical reflections in the Pedagogical Encyclopaedia, where he also answered the fundamental question of what the goal of music education is: “The aim of musical training is to bring the student to understand musical art, to refine their taste, and to be independent in their understanding and judgment of musical art” (Majer-Bobetko, 2020: 41). Vjenceslav Novak significantly influenced the development of music pedagogy in the second half of the 19<sup>th</sup> century and is rightly called the founder of Croatian music-theoretical literature and the concept of music-theoretical education (Petrović, 2003).

## Conclusion

The enlightenment ideas about the necessity of modernizing education became prominent during the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries. The first condition for educational reform was the formation of an institutional network of school administration, which was established in the Habsburg Monarchy as early as the 18<sup>th</sup> century. Croatia, as part of the Habsburg Monarchy during this period, implemented the decrees and laws enacted by the authorities in Vienna or Pest. Education gradually modernized, thereby creating opportunities for the advancement of various (pedagogical) professions aiming to improve elementary school instruction. Music education first became a compulsory subject under the name “singing” in the document *Elementary School System* of 1845. As the name of the subject itself indicated,

the instruction was limited to singing songs learned through the method of imitation. With the introduction of the Croatian language into the education system, the first songbooks for school use were created. An important moment for Croatian education came in 1874 with the enactment of the first school law in Croatia, following the Croatian-Hungarian Compromise, which granted Croatia autonomy over its education system (along with some other areas). We find the implementation of this law to be a significant development in music-pedagogical thought. There seems to be an increasing number of scholarly texts discussing the current issues of music education in elementary schools: the importance of folk songs for the musical (and general) education of children is emphasized; debates begin on whether teaching should solely involve singing or also train children to read music notation. These discussions have continued even after the enactment of the Second School Law in 1888. Although this law may have set back certain aspects of the education system, music educators of that time became even more active in advancing the profession. The first textbook for singing instruction in elementary schools was published (Vjenceslav Novak, 1892) and reconceptualising the subject's curriculum gained momentum. By the end of the 19<sup>th</sup> century (specifically by the end of World War I and the dissolution of the Austro-Hungarian Monarchy), the concept of music education, which was limited to just singing songs, was gradually abandoned. Music notation and theory were progressively introduced into elementary schools. Singing was still taught through the method of imitation, but music notation and theory were intended for higher grades.

The current school system we have today has its foundations in the institutionalization and modernization that marked the 19<sup>th</sup> century. The legal regulations that shaped the school system led to the inclusion of music among the compulsory subjects, which opened up opportunities for the advancement of the music pedagogical profession. Despite the challenging conditions for education (unfavourable political and economic situations, lack of funds for school construction, and so on), we find that many music educators sought to develop ideas on how to improve music instruction.

## References

- Cuvaj, A. (Ed.) (1913). *Građa za povijest školstva kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas, 1-5*. [Materials for the history of education in the kingdoms of Croatia and Slavonia from the earliest times to the present day, 1-5.] Odjel za bogoštovlje i nastavu.
- Franković, D. (1958). *Povijest školstva i pedagogije u hrvatskoj* [History of education and pedagogy in Croatia]. Pedagoško književni zbor.
- Gabarić, F. Ž. (1879). Pjevanje u školi [Singing at school]. *Napredak*, 12(14), 212-214.
- Grusling, A. (1895). Kako bi trebalo da se uredi crkveno i svjetovno pjevanje u pučkoj školi [How Church and Secular Singing Ought to be Organized in Elementary Schools]. *Napredak*, 36(7), 89-91.
- Gusle. *Proleksis enciklopedija*. Retrieved 28. 5. 2024. from <https://proleksis.lzmk.hr/57450/>
- Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti. Retrieved 28. 5. 2024. from <https://www.info.hazu.hr/povijest/dosadasnji-predsjednici/>
- Horbec, I., Matasović, M., i Švoger, V. (2017). Zakonodavni okvir stvaranja modernog školstva u Hrvatskoj (18. i 19. stoljeće) [The legislative framework for creating modern education in Croatia (18th and 19th centuries)] In: I. Horbec, M. Matasović i V. Švoger (Eds.), *Od protomodernizacije do modernizacije školstva u Hrvatskoj: zakonodavni okvir, knjiga 1*. [From proto-modernization to modernization of education in Croatia: legislative framework, book 1] (7-45). Hrvatski institut za povijest.
- Košćević, V. (1884). Pjevanje u narodnoj školi [Singing in Elementary Schools]. *Napredak*, 25(14), 215-218.
- Košćević, V. (1885). Narodna pjesma u narodnoj školi [Folk Song in Public Schools]. *Napredak*, 26(17), 275-276.
- Košta, T. (2016). Nastava pjevanja u osnovnoj školi na području Hrvatske u drugoj polovici 19. stoljeća [Singing teaching in elementary school in the area of Croatia in the second half of the 19th century]. *Školski vjesnik*, 65(3), 459-473.
- Košta, T. (2018). The problems of music teaching in Croatia in professional journals of the second half of the 19<sup>th</sup> century. *Život i škola*, 64(2), 113-122.
- Kuhač, F. (1885). *Sto dječjih popievaka* [One hundred children's songs]. Naklada Hrvatskog pedagoško – književnog sбора.
- Majer-Bobetko, S. (2020). Glazbeni pisac Vjenceslav Novak [Vjenceslav Novak – the musical writer]. *Senjski zbornik*, 47(1), 39-64. <https://doi.org/10.31953/sz.47.1.3>
- Markus, T. (2016). Trojedna Kraljevina Hrvatska, Slavonija i Dalmacija od 1790. do 1918: Osnovne smjernice političke povijesti [The Triple Kingdom of Croatia, Slavonia and

- Dalmatia from 1790 to 1918: Basic guidelines of political history] In: V. Švoger i J. Turkalj (Eds.), *Temelji moderne Hrvatske. Hrvatske zemlje u „dugom“ 19. stoljeću* [Foundations of modern Croatia. Croatian lands in the "long" 19th century] (3-28). Matica hrvatska.
- Munjiza, E. (2009). *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije* [History of Croatian education and pedagogy]. Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet u Osijeku, Hrvatsko pedagoško-književni zbor ogranak Slavonski Brod.
- Naredba kojom se izdaju naukovne osnove za obće pučke i građanske škole u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji* (1875) [The order issuing the academic foundations for general public and civil schools in the kingdoms of Croatia and Slavonia (1875)]. Tiskara Narodnih Novinah.
- Naučne osnove za više i niže pučke škole u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji* (1890) [Learning Fundamentals for Higher and Lower Public Schools in the Kingdoms of Croatia and Slavonia (1890)]. Tisak Ing. Granitza.
- Naučne osnove za više i niže pučke škole u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji* (1890) [Learning Fundamentals for Higher and Lower Elementary Schools (1890)]. Tisak Ing. Granitza.
- Novak, V. (1891). Čemu se uči teorija glasbe? [Why is music theory studied?]. *Izviješće Narodnog zemaljskog glasbenog zavoda Zagreb*, 3-7.
- Novak, V. (1892). Čemu se uči teorija glasbe? [Why is music theory studied?]. *Gusle*, 1(6-7), 47; 50-51.
- Novak, V. (1892). Glasba i uzgoj [Music and Education]. *Gusle*, 1(1-3), 9-11; 17-18.
- Novak, V. (1901). Glazbena obuka [Music Education]. In: S. Basariček, T. Ivkanec, i Lj. Modec (Eds.), *Pedagogijska enciklopedija, Sveska 1* (str. 386-392). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Novak, V. (1892). Moraju li sva djeca pjevati u pučkoj školi? [Do all children have to sing in public school?]. *Gusle*, 1(5), 36-37.
- Novak, V. (1892). O mutaciji grla [About the mutation of the voice]. *Gusle*, 1(5), 33-35.
- Novak, V. (1892). O pjevanju u pučkoj školi obzirom na dječje zdravlje [About singing in the public school, considering children's health]. *Gusle*, 1(1), 4-5.
- Petrović, T. (2003). Vjenceslav Novak – utemeljitelj hrvatske glazbeno peorijske literature i koncepcije glazbeno teorijskog obrazovanja u nas [Vjenceslav Novak – the founder of Croatian music theory literature and the concept of music theory education in our country]. *Theoria*, 5(5), 3-5.
- Raguž, M. (2015). Zakon od 31. listopada 1888. o uređenju pučke nastave i obrazovanja pučkih učitelja u Kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji [Act of October 31, 1888 on the

organization of public education and the education of public teachers in Kingdoms of Croatia and Slavonia]. *Senjski Zbornik*, 42-43(1), 465-487.

- Švoger, V., Novosel, Z. (2017). Sustav početnih škola (1845). In: I. Horbec, M. Matasović, i V. Švoger (Eds.), *Od protomodernizacije do modernizacije školstva u Hrvatskoj. Knjiga I. Zakonodavni okvir* (str. 143-161) [From proto-modernization to modernization of education in Croatia: legislative framework, book 1]. Hrvatski institut za povijest.
- Visković, V. (Ur.) (2012). *Hrvatska književna enciklopedija, Sveska 4: S-Ž*. [Croatian literary encyclopedia, volume 4: S-Ž]. Leksikografski zavod Miroslav Krleža.

Primljeno: 14. 06. 2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 02. 09. 2024.

## Muzičko obrazovanje u kontekstu modernizacije školstva u Hrvatskoj tokom 19. veka

**Tomislav Košta** 

*Odsek za obrazovanje učitelja i vaspitača, Univerzitet u Zadru, Hrvatska*

### APSTRAKT

Cilj ovog rada je da pokaže u kojoj meri su zakonodavni napori za modernizaciju školskog sistema u Hrvatskoj tokom 19. veka uticali na razvoj muzičkog obrazovanja u osnovnim školama. Potreba države da reguliše obrazovanje postala je sve izraženija tokom 18. i 19. veka, što je dovelo do donošenja ključnih zakonskih dokumenata tokom tog perioda, koji su značajno uticali na školski sistem i služili kao temelj za izgradnju modernog obrazovanja kakvo poznajemo danas. Značaj analiziranih dokumenata posmatra se ne samo kroz prizmu oblikovanja školskog sistema, već i u kontekstu muzičkog obrazovanja. To je otvorilo vrata muzičkim pedagogima različitih profila da teže ka poboljšanju nastave muzike. U početku je muzičko obrazovanje bilo ograničeno na aktivnosti pevanja, ali su ubrzo počele rasprave o tome da li je pevanje dovoljno i da li bi drugi elementi muzičkog obrazovanja trebalo da budu uključeni u nastavni plan. Te rasprave se prate kroz objave u stručnim časopisima, kao i kroz analizu udžbenika i nastavnih materijala koji su stvarani i korišćeni u muzičkom obrazovanju tokom 19. veka.

**Ključne reči:** muzička pedagogija, modernizacija obrazovanja, muzičko obrazovanje, pevanje, školsko zakonodavstvo.



## PRIKAZI I OCENE

UDK: 371.26(049.32)

DOI: <https://doi.org/10.19090/zop.2024.33.163-169>

Ines Hraste<sup>1</sup> 

*International British School of Zagreb – Bright Horizons, Zagreb, Croatia*

### Prikaz knjige:

## **Student Self-Assessment: An Essential Guide for Teaching, Learning and Reflection at School and University**

### **Učeničko samoocenjivanje: osnovni vodič za poučavanje, učenje i refleksiju u školi i na univerzitetu**

*Autorke: Maddalena Taras and Hwei Ming Wong*

*Izdavač: Routledge*

*Godina izdanja: 2023.*

Madalen Taras (Maddalena Taras) je docentica na Univerzitetu u Sanderlendu (Sunderland) u Velikoj Britaniji. Njezin znanstveni rad fokusiran je na procenu učenja, posebno u oblastima koje su još uvek retko istražene od strane drugih istraživača. Različiti konteksti obrazovne procene kojima se autorica bavi odnose se na razvijanje modele procesa samoocenjivanja koji podržavaju inkluziju i učenje učenika te analizu teorijskih okvira sumativnog, formativnog ocenivanja i samoocenjivanja učenika na različitim nivoima obrazovanja.

Hvej Ming Vung (Hwei Ming Wong) je viša naučna istraživačica u oblasti obrazovanja i direktorka programa za istraživanje škola, liderstva i sistema u Centru za istraživanje pedagogije i prakse Nacionalnog instituta za obrazovanje u Singapuru. Prethodno je bila nastavnica osnovne škole i obrazovni psiholog u Ministarstvu obrazovanja.

Knjiga *Učeničko samoocenjivanje: osnovni vodič za poučavanje, učenje i refleksiju u školi i na univerzitetu* (engl. *Student Self-Assessment: an Essential Guide for Teaching, Learning and Reflection at School and University*) sastoji se od tri odeljka: 1. *Teorijski pregled samoocenjivanja učenika* (engl. *Exploring (Fundamentals of) Student Self-*

---

<sup>1</sup> Ines Hraste, [hrasteines@gmail.com](mailto:hrasteines@gmail.com)

*Assessment*); 2. *Samoocenivanje učenika u praksi (engl. Student Self-Assessment in Practice)*; 3. *Izazovi i budućnost samoocenivanja učenika (engl. Challenges and Future of Student Self-Assessment)*.

U prvom odeljku *Teorijski pregled samoocenivanja učenika (engl. Exploring Fundamentals of Student Self-Assessment)* autorke se bave definisanjem i važnosti eksplicitnog samoocenivanja učenika, samoocenivanja učenika u praksi – modelima, strategijama/tehnikama, uvetima implementacije samoocenivanja, te samoocenivanjem i povratnom informacijom. Knjiga je sadržajno orijentisana prema konstruktivističkom pristupu naglašavajući važnost postavljanja učenika u središte procesa učenja i ocenjivanja.

U prvom podnaslavu prvog odeljka *Učeničko samoocenivanje: što je, zašto je važno i zašto bi je edukatori trebalo eksplicitno koristiti? (engl. Student Self-Assessment. What It is, Why It is Important, and Why Educators Should Use It Explicitly?)* Taras se kritički osvrće na definisanje sumativnog i formativnog ocenjivanja i njihov međusoban odnos.

Opće definisanje sumativnog ocenivanja, kao konačne procene na kraju razdoblja koja ne pruža povratnu informaciju, Taras opovrgava smatrajući da ne odražava stvarnost i da je logički prejednostavno. Formativno ocenjivanje, za koju se generalno veruje da ima blaži pristup i uticaj na učenika jer numerički ne ocenjuje, prema autorki, u određenoj meri ne pruža učeniku pravu vrednost njegovog rada upravo zbog izostanka ocene kao pokazatelja kriterijuma. Smatra Sadlerovu teoriju formativnog ocenivanja kao najkoherentniju u opisu postavljanja kriterijuma, davanja povratnih informacija učenicima i implementaciju procesa unutar nastave.

Autorka ističe kako su formativno i sumativno ocenjivanje trenutno u dihotomnom kontrastnom odnosu, jer se sumativno ocenivanje karakterizira lošim, a formativno dobrim. Taras se poziva na Skrivenu (Scriven 1967) kao začetnika same podele, pri kojoj je formativno i sumativno ocenivanje sagledavano kao jednako važan proces procene. Autorka analizira proces ocenivanja kao poveznicu formativnog i sumativnog ocenivanja, te smatra da inzistiranje na prioritetu ili važnosti između *procesa ocenjivanja i funkcije ocenivanja* doprinosi trenutnom teorijskom razilaženju. Autorka ima tendenciju poticanja povezivanja sumativnog i formativnog ocenivanja integrirajući ih u jedan koherentan, razumljiv i transparentan proces u kojem će kriterijumi biti eksplicitni, te prezentirani kao argumenti konačne procene. Na više mesta u knjizi se navodi problematika kriterijuma, koji u praksi znaju biti „latetni“ i kao takvi se implicitno koriste (Sadler, 1989 prema Taras) što umanjuje njihovu jasnoću i transparentnost prilikom ocenjivanja.

Samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje Taras sagledava kao procese ocenivanja koji se baziraju na istom procenivačkom procesu, ali se razlikuju u startnoj poziciji gdje

ocenjivanje vlastitog i tuđeg rada iz lične pozicije i odnosa prema njima nije isto. Kod samoocenjivanja je bitna namera i volja za postizanje nekog cilja, te apsolutno razumijevanje postupka. Samoprocena omogućava učeniku da ima pravo na svoje mišljenje i izbor koji se temelji na dobivenim informacijama. Uključivanje učenika u samoocenjivanje je opravdano kada su upoznati s kriterijuma jer jedino na taj informirani način mogu razumeti proces procene kojim potičemo inkluziju i pravednost. Neodvojiv dio samoocenjivanja je proces samoreguliranog učenja.

Teorije učenja koje se razvijaju usporedno sa samoocenjivanjem autorica ne postavlja antagonistički, već smatra da je svaka od njih donijela određeni doprinos i važnost u prostoru poučavanja i učenja. Sadržaj knjige daje presek od bihevizma koji vanjskim podražajima utiče na učenje, preko konstruktivizma koji naglašava individualni kontekst i konstrukciju znanja, do sociokonstruktivizma koji naglašava uticaj društvenog konteksta i ulogu učeničkog okruženja i odnosa na proces učenja. Bilo koja promena koja se događa u učionici neposredno deluje na učenika. Motivisanje učenika za učenje i stvaranje interesa prema sadržaju, učenju, pokreće proces samoregulirajućeg učenja kao kraljnje željenog procesa aktiviranja viših mentalnih učeničkih sposobnosti kojima samostalno i uspešno može regulisati proces usvajanja znanja.

U drugom podnaslovu *Učeničko samoocenjivanje u praksi: mogućnosti modela i strategija/tehnika* (engl. *Student Self-Assessment in Practice. What are the Choices Models, Strategies/Techniques*) Taras prvo daje poveshni pregled samoocenjivanja koje se od 1930. godine provodi u Americi pri obrazovanju odraslih te je i danas prisutan na univerzitetima, gdje studenti tokom samoocenjivanja utvrđuju svoje dobre i slabije strane učenja. Sedamdesetih i osamdesetih godina samoocenjivanje se poticalo u anglosaksonskim zemljama postavljajući učenje u kontekst celozivotnog učenja s ciljem da učenici budu samostalni i neovisni o nastavnicima. Krajem 20. stoljeća pojavljuje se formativni pristup *ocenjivanje za učenje* koje se počinje uvoditi od predškolskog do srednjoškolskog obrazovanja s ciljem poboljšanja učenje. Autorka smatra da je pristup *ocenjivanje za učenje* ušao u praksu bez kvalitetne teorijske razrade, smatran kao niz aktivnost (Stobart, 2008) što je dovelo do uverenja da u praksi može egzistirati samo kao dodatak sumativnom ocenivanju.

Taras u knjizi identificira, klasificira i analizira modele učeničkog samoocenjivanja istražujući njihove funkcije i uticaje na nastavničko-učeničke odnose, utvrđuje koliko su inkluzivni i osnažavajući za učenike.

Standarni učenički model samocenjivanja (engl. *Standard SSA Process*) temelji se na dogovorenim parametrima putem kojih učenici utvrđuju vlastite snage i slabosti u učenju.

Njihovo samoocenjivanje, odnosno njihov rad naknadno ocenjuje nastavnik te se u ovom modelu ne koristi ocenjivanje vršnjaka.

Samoocenjivanje (engl. *Self-Marking*) je proces u kojem učenici ispravljaju i ocenjuju vlastiti rad koristeći predložak ili tablicu ocenjivanja, uz mogućnost da i sami učestvuju u njegovoj izradi.

Zvučni standardni proces (engl. *Sound Standard Process*) je process kod kojeg učenici pri samoocenjivanju ne koriste uzorake izvrsnih radova za usporedbu, već primere koji su u srednjem rasponu ocena. S obzirom da manji broj učenika postiže izvrstan uspeh, primeri će biti bliži prosečnom učeničkom nivou i time se učenika neće obeshrabriti ili demotivirati već potaknuti na njegovo doseganje.

Model samoocenjivanja učenika s intergriranom povratnom informacijom (engl. *Model with Integrated Feedback Processes*) omogućuje učenicima da se samoocenjuju procenjujući vlastiti rad putem povratnih informacije koje primaju od nastavnika i učenika, osnaživajući se sudjelovanjem u raspravama o svojim procenama prije konačnih ocene učitelja.

Detaljna analiza dostupnih modela za samoprocenu učenika pokazala je raznolikost i fleksibilnost procesa, tako da se različiti konteksti mogu prilagoditi i podržati rad učenika. Ove mogućnosti mogu pomoći učenicima u različitim fazama njihovog razvoja kako bi ih učinkovito uvele u kompleksne varijacije procena i maksimizirale njihov potencijal za učenje.

U trećem podnaslovu *Implementacija učeničkog samoocenjivanja: uslovi i klima* (engl. *Implementing Student Self-Assessment. Conditions and Climate*) Hvej Ming Vung (Hwei Ming Wong) predstavlja dva istraživanja vezana za učinke samoocenjivanje učenika.

Istraživanja (Wong 2017) i (Wong, Safii i Kwek 2019) provedena su na uzorcima od 75 učenika četvrtog razreda (dob 10 godina) u dve osnovne škole u Singapuru, te na 160 učenika trećeg razreda (dob 9 godina) u jednoj osnovnoj školi u Singapuru. U prvom istraživanju (Wong 2017) utvrđeno je da 98% učenika ima potrebu za samoocenjivanjem, te njih 98,7% procenjuje da se pravedno samoocenilo. Istovremeno, većina učenika (88%) je izjavila da im je potrebno više vežbe kako bi bili sigurni u procenjivanje vlastitog rada.

U drugom istraživanju koje su proveli Vung i sur. (Wong, Safii i Kwek 2019) učenici su izvestili da im korišćenje rubrika olakšava proces samoocenjivanja, te istaknuli važnost obuke i pripreme za samoocenjivanje. Kako bi se ostvario process implementacije samoocenivanja bilo je potrebno definisati kriterijume samoprocene, poučiti učenika kako primeniti kriterijume, te davati povratne informacije učenicima o samoproceni. Ono što Vung naglašava je primarna važnost razumevanja kriterijuma i procesa samoocenjivanja, te

podrška škole kao šireg okruženja nastavničkom radu i uvođenju novih načina rada, kao i stvaranje pozitivne razredne klime. Učeničko percipiranje razredne klime kao nešto što je vpgodno i podržavajućo uticat će benefitno na raspoloženje, stavove i standarde. Okolina u učionici koja pruža relevantan sadržaj, jasne ciljeve učenja i povratne informacije pruža prilike za razvoj veština i strategije koje pomažu učenicima da uspiju (Weimer, 2009).

U četvrtom podnaslovu prvog odeljka *Učeničko samooceniivanje i povratna informacija* (engl. *Student Self-Assessment and Feedback*) Taras govori o povratnoj informaciji kao ključnom aspektu formativnog ocenjivanja. Unutar samooceniivanja povratna informacija bit će potpuna i kvalitetna nakon što učitelj pregleda rad i daje svoj osvrt. Svi modeli samooceniivanja omogućuju učenicima da se usredotoče i reflektiraju na svoj rad koristeći zajedničke kriterije kako bi ga procenili. Njihova samoprocena će proizvesti ideje ili "povratne informacije" o tome kako promeniti, poboljšati i ažurirati vlastiti rad. Najbolji dijaloški proces bio bi zajedničko stvaranje kriterijuma, rasprava o kriterijuma i obrascu za ocenjivanje, s individualne ili grupne razine.

U drugom odeljku *Samooceniivanje učenika u praksi* (engl. *Student Self-Assessment in Practice*) autorke obrađuju povezanost tehnologije sa samooceniivanjem učenika, te daju prikaze iz prakse samooceniivanja s primarne, sekundarne i visoke razine obrazovanja.

U prvom podnaslovu drugog odeljka *Unapređenje učeničkog samooceniivanja korišćenjem tehnologije* (engl. *Enhancing Student Self-Assessment Using Technology*) Taj Huej Jung (Tay Hui Yong) i Džue Gaosje (Zhu Gaoxia) iznose i analiziraju stajalište kako obrazovne tehnologije mogu unaprediti proces samooprocene iz nekoliko razloga. U prvom redu, tehnologija olakšava pružanje pravovremenih povratnih informacija učenicima, što je ključno za njihovo promptno ispravljanje i prilagođavanje rada prema razvoju. Učenike motivišu i vizualne analize njihovih radova te kao takve povratne informacije im olakšavaju refleksiju, kritičko razmišljanje i daju im informaciju u kojem smeru treba njihovo buduće učenje da ide. Tehnologija koja podržava samooceniivanje omogućava personalizirane povratne informacije. Takva detaljna analiza velikog broja podataka koji se skupljaju tijekom samostalnog učeničkog rada, generira personalizirane povratne informacije i omogućava učenicima da napreduju u procesu učenja birajući svoj put i tempo. Tehnologija povećava osjećaj autonomnosti i vlasništva učenika nad svojim radom i potiče samoregulirano učenje razvijajući sposobnost procene svog nivoa razumevanja, prepoznavajući praznine u njemu, te praveći planove kako mogu da ih nadopune. Od neželjenih posledica upotrebe tehnologije autorke navode nejednaku dostupnost tehnologije svim učenicima, problem izazova korištenja tehnologije kod učenika s poteškoćama (tipkovnica, učenici s disleksijom), nedovoljnu prilagodljivost tehnologije različitim kulturama i jezicima te socioekonomskom statusu.

Obrazovni tehnološki alati (online platforme, aplikacije i softveri) kojim su se učitelji koristili pri samoocjenjivanju uz navođenje njihovih primera rada u knjizi su *Google documents, Mentimeter, Padlet, Scribo, Student Learning Space*.

U posljednjem odeljku *Izazovi i budućnost samoocjenjivanje učenika* (engl. *Challenges and Future of Student Self-Assessment*) daje se pregled najboljeg učinka samoocenivanja i razmišljanja o budućem razvoju samoocenivanja.

U prvom podnaslovu *Najbolji način korišćenja samoocenivanja učenika* (engl. *Using Student Self-Assessment to Best Effect*) Kelvin Tan i Hvej Ming Vung (Hwei Ming Wong) ispituju učinak samoocenivanja na osnovu iskustava nastavnika u pogledu njihovog razumevanja i upotrebe, zatim posmatraju koje su zasluge i moći samoocenivanja i istražuju samoocenivanje u kontekstu učeničkog poimanja.

Nastavnici mogu preuzeti dvije pozicije u odnosu na samoocenivanje učenika. Mogu biti neosporni jedini referentni okvir za procene učenika o njihovom učenju ili mogu uvesti programski vođenu samoprocenu, gde se nastavnici fokusiraju na nastavni sadržaj i pružaju prilike učenicima da se samoocenuju. Nastavnici u tom smislu educiraju učenike na koji način da prema postavljenim kriterijima samoocenuju svoje učenje.

Moći i zasluge samoocenivanja su omogućivanje autonomije učenika, poticanje učeničke refleksije i diskusije o njihovom radu koji utiču na njihovu prosudbu i donošenje odluka, razvijajući veštine koje će koristiti u budućnosti u širem kontekstu.

Učeničko poimanje samoocenivanja može biti pozitivno i osnažujuće ako se vodi planirano, kontinuirano i stručno uz nužnu pripremu i edukaciju. No, mogu se pojaviti i određene poteškoće koje autorica analizira, a odnose se na nespremnost učenika za samoovrednovanje, obeshrabrenost učenika prilikom usporedbe tuđeg rad s vlastitim i potcenivanje vlastitih učeničkih sposobnost. Uzimajući navedeno u obzir nastavnik mora pripremiti i prilagoditi različite modele samoocenivanja učenicima kako bi dobili iskustvo i samopouzdanje pri samoocenivanju.

U posljednjem podnaslovu *Nerazrešene dileme pri samoocjenjivanju: pogled u budućnost* (engl. *Unresolved Dilemmas in Self-Assessment Looking to the Future*) Taras navodi nužno teorijsko razumevanje procesa i funkcija ocenivanja ističući teoriju kao bitno polazište, ali naglašava i veliku važnost provođenja novih empirijskih istraživanja koja će generisati konceptualne i praktične ekspertize za daljni razvoj modela samoocjenjivanja, kako bi naši učenici unapređivali vještine koje će im omogućiti veću participaciju u vlastitom razvoju kao odgovornih građana. Autoričina je intencija da svaki model samooregulirajućeg učenja nastavnici shvate kao nešto što je fleksibilno, te da ih se prihvati kao osnov kojeg

svaki nastavnik može prilagoditi svojoj razini rada i sprovođenju unutar razrednog okruženja.

Knjiga *Učeničko samoocjenjivanje: osnovni vodič za poučavanje, učenje i refleksiju u školi i na univerzitetu* (engl. *Student Self-Assessment: an Essential Guide for Teaching, Learning and Reflection at School and University*) autorki Madalen Taras (Maddalena Taras) i Hvej Ming Vung (Hwei Ming Wong) pruža sveobuhvatan teorijski, konceptualni, kontekstualni i praktični pregled procesa samoocjenjivanja prikladan za osnovne, srednje i visokoškolske edukatore. Autorke ističu nekoliko ključnih tačaka neophodnih za razumevanje procesa samoocjenjivanja. Naglašavaju važnost pronalaženja argumentiranog i jedinstvenog pedagoškog okvira ocenjivanja koji će istovremeno dati značaj procesu i funkciji formativnog i sumativnog ocenjivanja. U fokusu je učenik kao bitan subjekt procesa ocenjivanja, koji zahteva kvalitetnu pripremu i edukaciju za sprovođenje samoocjenjivanja. Iako sam proces nije nov i teorijski je potkrepljen njegov pozitivan uticaj na učenje učenika, njegova primena nije dovoljno raširena u praksi, posebno kada je u pitanju pružanje povratnih informacija o procesu i funkcijama ocenjivanja. Knjiga kritički analizira pedagošku paradigmu procesa ocenjivanja, mogućnosti i uslove njegova uvođenja u osnovnom, srednjoškolskom i visokoškolskom obrazovanju, povezujući ga s obrazovnim tehnologijama. Ukoliko je cilj osnažiti učenike za kritičko razmišljanje, samoregulaciju sopstvenih sposobnosti, kao i ostvarivanje pozitivnih socijalnih odnosa između nastavnika i učenika, kao i među vršnjacima, tada bi proces samoocjenjivanja trebalo integrisati u svakodnevnu praksu u učionici. Ova knjiga pruža sve relevantne teorijske i praktične smernice za uspešnu implementaciju procesa samoocjenjivanja.

Primljeno: 17. 05. 2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 03. 06. 2024.

UDK: 159.928.23-053.4:371.13(049.32)  
DOI: <https://doi.org/10.19090/zop.2024.33.170-175>

**Abdulah Omeragić**

*Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, Bosna i Hercegovina*

**Prikaz knjige:**

**Creativity in the classroom: Schools of curious delight**

**Kreativnost u učionici: Škole radoznalog oduševljenja**

*Autorica:* Alane Jordan Starko

*Izdavač:* Routledge

*Godina izdanja:* 2021.

Alane J. Starko je profesorica pedagoške psihologije na Odsjeku za obrazovanje nastavnika Univerziteta Isteren Mičigen (Eastern Michigan University) u SAD-u. Svoju karijeru je započela kao učiteljica razredne nastave u manjoj ruralnoj školi, nakon čega je ostvarila zaposlenje u programu za nadarene učenike. Oduvijek se interesovala za kreativnost, a posebno joj je plijenila pažnju misao kako podstaći kreativnost kod mladih ljudi. Godine 1995. po prvi put objavljuje knjigu *Creativity in the Classroom*, koja 2021. godine doživljava svoje sedmo izdanje. Temeljno revidirana i obogaćena novim saznanjima iz neuronauka, ova knjiga predstavlja vodič i podršku svim nastavnicima i reflektivnim praktičarima koji nastoje podržati svoje učenike u razvijanju kreativnosti. Njen istraživački rad na ovom području već dugo godina pruža nastavnicima širom svijeta podršku i pomoć pri adekvatnom razumijevanju ovog fenomena. Međutim, čini se kako problematika kreativnosti u nastavi nikada nije bila važna koliko sada.

Svijet u kojem živimo je izuzetno promjenjiv, a budućnost koja nas čeka je još neizvjesnija. Novi izazovi se javljaju se iz dana u dan – od klimatskih promjena koje znatno ograničavaju resurse do ratova i sukoba koji izbijaju u svim dijelovima svijeta. Evidentno je da odrasli ljudi koji donose odluke na nivou čitavih nacija vode vrlo malo brige o stanju planete koju ostavljaju novim pokoljenjima. Iako nastavnici nemaju čarobni štapić kojim mogu zaustaviti ratove, glad, topljenje ledenjaka i emisiju karbona, oni itekako ostavljaju snažan utisak na učenike sa kojima svakodnevno sarađuju. Bez obzira što nisu u stanju garantovati svojim učenicima spokojnu budućnost, oni imaju priliku stvoriti efikasno okruženje koje će podticati i podržavati razvoj njihovog kreativnog mišljenja – supermoći koja će im koristiti pri



pronalaženju rješenja za probleme budućnosti. Upravo je iz ovog razloga kreativnost u nastavi vrlo aktuelna i akutna problematika o kojoj se trenutno govori u pedagoškom diskursu.

Osnovni argument profesorice Starko, na kojem temelji svoju knjigu, jeste da se kreativnost uči. Ona kreativnost razumijeva kao nešto što gradimo radom i trudom, nauštrb viđenja kreativnosti kao nečeg što je fiksno i urođeno. Svojom knjigom autorka uopšteno zagovara konstruktivistički pristup obrazovanju koji svako učenje, pa tako i kreativnost, razumije kao konstruktivan proces u kojem je akcenat na samoizgradnji kroz učešće i aktivnost u vlastitom razvoju. U skladu s tim, autorka tvrdi kako svaka osoba može biti kreativna, jer je sposobna da snagom vlastitog bića razvija vlastitu kreativnost. Ovo naravno važi ukoliko postoje faktori sredine koji će podržati naš potencijal. Uz ovo, njena namera je bila potcrtati ideju kako je kreativnost važna u svim oblastima života, a ne isključivo u umjetnosti, na što se nažalost često svodi. Kada razmišljamo o školskim predmetima koji treba kod učenika da razvijaju kreativnost, autorka ističe kako većina nas ne pomisli na matematiku ili geografiju, iako nastavni sadržaj iz svakog školskog predmeta može i treba da podstakne učenike na kreativno razmišljanje. Ona naglašava da ovakav stav prema kreativnosti treba da bude promijenjen, kako na individualnom tako i na organizacijskom nivou. Ove temeljne ideje profesorice Starko čitaoci mogu pratiti kroz sva poglavlja ove knjige.

Knjiga je podijeljena na dva dijela. Prvi dio nosi naziv *Razumijevanje kreativnosti*, a kako i sama autorka spominje, njena namera je bila da pomoću ovog dijela postavi čvrsto teorijsko uporište koje će podržati ostatak knjige. S tim u vezi, prvi dio knjige je sačinjen od četiri poglavlja, i to: 1. *Kreativnost i učionice*, 2. *Modeli i ranija razmišljanja*, 3. *Teorije danas*, 4. *Kreativni ljudi i njihovi životi*. Drugi dio knjige *Kreativnost i život u učionici* razmatra konkretne aktivnosti u učionici, prakse i organizacijske strategije koje podržavaju kreativnost. Ovaj dio čine preostalih šest poglavlja: 5. *Izgradnja kreativnih učionica*, 6. *Kreativnost u nastavi jezika i društvenih nauka*, 7. *Kreativnost u nastavi prirodnih nauka, matematike i inženjstva*, 8. *Poučavanje vještina i navika kreativnog mišljenja*, 9. *Vrednovanje i kreativnost*, 10. *Izgradnja kreativnih škola*.

U prvom poglavlju *Kreativnost i učionice* autorka raspravlja o prirodi kreativnosti, te njenoj ulozi i važnosti u okvirima nastave. Ona iscrpno objašnjava odnos između kreativnosti, motivacije i učenja, zagovarajući pritom njihovu povezanost i međusobnu determinisanost. Konkretnije, autorka naglašava kako su nam potrebne motivacija i kreativnost da bismo učili, motivacija i učenje da bismo bili kreativni, te učenje i kreativnost da bismo bili motivisani. Upravo zbog ove isprepletenosti autorka argumentuje kako kreativnost mora biti sastavni dio svake učionice.

U poglavlju *Modeli i ranija razmišljanja* autorka se osvrće na modele kreativnosti koje su ponudili Džon Džui (John Dewey) i Džejms Volas (James Wallace), Džoj Pol Gilford (Joy Paul Guilford), te Robert Sojer (Robert Sawyer). Ona se velikim dijelom fokusira na jednu specifičnu komponentnu ovih modela – *rješavanje problema*. Starko ističe kako nastavnici treba da adekvatno razumiju ovu koncepciju ukoliko žele da pomognu učenicima da postanu uspješni rješavatelji problema. Ona sugerše da se problem ne treba isključivo gledati kao poteškoća, već i kao prilika za unapređenje. U ovom poglavlju ona razmatra i neka ranija razumijevanja koncepta kreativnosti. Poglavlje počinje sa Platonovim i Aristotelovim razumijevanjem kreativnosti, potom se osvrće na psihoanalitičku teoriju Sigmund Frojda, bihevorističku teoriju Skinera, humanističke teorije Maslova i Rodžersa, a završava sa socio-kulturološkim pristupom Vigotskog. Njena namjera je bila ponuditi raznovrsne perspektive iz kojih se promatrala kreativnost kroz prošlost jer, kako i sama argumentuje, linearan pristup kreativnosti svakako nije ono što nam treba, već put višestrukih perspektiva koji će kreativnost sagledati iz različitih uglova.

Poglavlje *Teorije danas* ima za cilj ponuditi pregled rada nekih od glavnih teoretičara i istraživača koji danas proučavaju kreativnost. Autorka Starko stavlja fokus na sistemske teorije koje smještaju kreativnost unutar određenog vremena i kulture, odnosno koje pristupaju kreativnosti kao interakciji između pojedinca i spoljašnjeg svijeta. Tako se osvrće na radove Roberta Sternberga (Robert Sternberg), Dina Simontona (Dean Simonton), Mihalja Čikscentimihalja (Mihaly Csikszentmihaly), Tereze Amabil (Terese Amabile) i Bet Henesi (Beth Hennessey). Autorka zaključuje da se, bez obzira koju od ovih teorija analizirali, u razvoju kreativnosti moramo fokusirati na barem tri elementa: stručnost, tj. znanje iz određenog polja, kreativne strategije i intrinzičnu motivaciju.

Poglavlje *Kreativni ljudi i njihovi životi* pruža uvid u neke osobine kreativnih ljudi. Pregledom literature autorka primjećuje da su kreativni ljudi pretežno domišljati, originalni, samostalni, otvoreni za nova iskustva, intuitivni i osjećajni. Autorka takođe razmatra odnos inteligencije i kreativnosti argumentujući kako istraživanja još uvijek nisu potvrdila hipotezu da visok nivo inteligencije sa sobom neminovno donosi i kreativnost. Zbog toga ona poziva sve nastavnike da nipošto ne potejenjuju kreativni potencijal učenika koji ne postižu značajan uspjeh u školi. Autorka čak napominje da učenici s visokim kreativnim sposobnostima često imaju slabija postignuća zbog toga što su im tradicionalni školski zadaci uglavnom monotoni. U ovom poglavlju ona razmatra i razvoj kreativnosti kroz različite životne faze. Naglašava značaj igre u ranom djetinjstvu za razvoj kreativnosti, kao i znatiželje u periodu adolescencije. Dodatno, ona zagovara stvaranje kurikuluma i sistema koji će podržavati ove prirodne sklonosti učenika, a ne sputavati ih.

U poglavlju *Izgradnja kreativnih učionica* autorka razmatra načine za podršku i razvoj autonomije, samoeфикаsnosti i intrinzične motivacije kod učenika. Tako predlaže aktivnosti sidra, kreativne centre, ugovore i izborne ploče. Svi ovi pristupi predstavljaju kreativne zadatke za učenike koji mnogo liče na podsticajne nastavne listiće iz naše pedagoške kulture, s tim da u ovom pristupu učenik, a ne nastavnik, predlaže „problem dana“ koji ga interesuje i koji je vezan za nastavni predmet. U ovom poglavlju autorka pridaje važnost socio-emocionalnom učenju, argumentujući kako škole moraju shvatiti da se osnovni sadržaj školskih predmeta ne može koristiti ukoliko učenici nisu u stanju upravljati svojim emocijama, prepoznavati emocije drugih i razvijati zdrave odnose. Tako zagovara stvaranje učioničkog okruženja koje će djeci pomoći da razvijaju empatiju, sarađuju s drugima, istražuju svoju znatiželju, preuzimaju rizik i uče na greškama, jer svi ovi elementi podržavaju kreativnost i doprinose njenom razvoju.

Poglavlje *Kreativnost u nastavi jezika i društvenih nauka* govori o razvijanju fleksibilnog mišljenja u okviru jezičkih i društvenih predmeta. Autorka ističe da nastavnici mogu iskoristiti pismene zadatke i lektire za razvoj učeničke kreativnosti, ukoliko se ne budu fokusirali samo na provjeru pročitanoг. Neke od metoda koje ističe su promjena perspektive i pisanje priče iz uloge sporednog lika, donošenje drugačije odluke i nastavljanje priče na novi način, te postavljanje pitanja o razlozima zbog kojih je uopšte došlo do zapleta. Slično ovome, u nastavi društvenih nauka ona zagovara promjenu perspektive i promatranje svijeta kroz tuđe oči. I ovo možemo postići kroz postavljanje podsticajnih pitanja. Neka od pitanja koje autorka ističe su: „Zašto bi to neko učinio?“, „Da li je osoba imala drugi izbor?“, „Kakve bi posljedice ostavila drugačija odluka?“, „Šta biste vi uradili u toj situaciji?“ i tako dalje. Dakle, fokus je na razvijanju fleksibilnog mišljenja koje podržava razvoj kreativnosti.

Sličan je slučaj i sa prirodnim naukama. U poglavlju *Kreativnost u nastavi prirodnih nauka, matematike i inženjstva* autorka predlaže testiranje hipoteza upravo kroz postavljanje pitanja i eksperimentalne poduhvate. Ona to objašnjava slikovito na primjeru vazdušnog pritiska koji gnječi limenku. Umjesto da nastavnik objasni učenicima princip zbog kojeg se spomenuto dešava i dokaže to eksperimentom, on može iskoristiti ovu aktivnost na drugačiji način. Naime, nakon što su učenici vidjeli kako se limenka gnječi, nastavnik bi mogao pitati učenike da opišu šta su vidjeli, uporede viđeno sa nekim ranijim iskustvom, postave pitanja koja su im se javila u glavi, te pokušaju zajedno pronaći rješenje. Kada je u pitanju matematika, autorka argumentuje kako je potrebno veći naglasak staviti na problemsku nastavu umjesto na rješavanje matematičkih problema ustaljenim metodama. U školama učenici stiču utisak kako matematički problemi imaju samo jedno ispravno rješenje, a u stvarnom svijetu matematika je u potpunosti drugačija od toga. Kako autorka ističe, ovako koncipiran predmet ne samo da ne može pomoći učenicima u razvijanju kreativnosti, već

sputava njen razvoj. S obzirom da inženjerstvo spaja matematiku i prirodne nauke u jednu dijalektičku cjelinu, ovo polje predstavlja izvrsnu priliku za razvijanje kreativnosti, posebno zbog toga što je u inženjerstvu fokus na inovaciji, a ne na otkrivanju tačnog rješenja.

Poglavlje *Poučavanje vještina i navika kreativnog mišljenja* razmatra raznovrsne tehnike koje pomažu u generisanju novih ideja. Autorka nudi prikaz tehnika za uočavanje problema, tehnika za postavljanje pitanja, tehnika za razvoj divergentnog mišljenja, tehnika koje rade na principu metafora i analogija, te vizualizacijskih i dramskih tehnika. Scamper metoda, oluja mozгова, tehnika šest šešira i morfološka sinteza su samo neke od njih. No, kako autorka ističe, korišćenje ovih tehnika u učionici se nažalost ne preslikava automatski na ostale sfere života. Zbog toga je važno koristiti iste tehnike u različitim okolnostima i na različit način, te raspravljati o njihovoj primjeni kako bismo povećali mogućnost da ih učenici shvate kao vrijedne pristupe životnim dilemama.

Poglavlje *Vrednovanje i kreativnost* čine dva dijela. Prvi dio *Vrednovanje za kreativnost* govori o provođenju vrednovanja na načine koji podržavaju kreativno razmišljanje učenika. Autorka naglašava važnost dijagnostičkog, formativnog i sumativnog vrednovanja, adekvatne povratne informacije, smislenih zadataka i mogućnosti izbora, samovrednovanja, te korišćenja nastavnog sadržaja na nove načine. Drugi dio, *Vrednovanje kreativnosti* razmatra načine na koje možemo mjeriti i vrednovati kreativnost ili neke aspekte kreativnosti. Kako i sama autorka ističe, poenta vrednovanja kreativnosti nije grupisanje učenika u kreativne i nekreativne, već prepoznavanje kreativnosti u nastavi i stvaranje prilika za njeno razvijanje. Razmatrajući instrumente za mjerenje kreativnosti, autorka zaključuje da se oni najčešće dijele u četiri vrste – one koji mjere kreativnost proizvoda, procesa, pojedinca ili prilike. Starko primjećuje da niti jedno dostupno mjerilo kreativnosti ne može u potpunosti obuhvatiti sve kognitivne, afektivne, socijalne i kulturološke faktore koji oblikuju kreativnost jednog učenika, ali kako itekako možemo odabrati one instrumente koji odgovaraju ciljevima našeg vrednovanja.

Posljednje poglavlje, *Izgradnja kreativnih škola*, govori o raznim izazovima koje rad na kreativnosti neke škole donosi sa sobom. Autorka se osvrće na komponente koje su potrebne školama kako bi podržavale razvoj kreativnosti. Ističe da nije bitno samo razvijati kreativnost kod učenika, već i kod nastavnika kao i kod osoblja koje upravlja školom, jer da bi zaista mogli reći kako je neka škola kreativna, u njoj mora postojati kultura kreativnosti. Autorka podsjeća da atmosfera kreativne škole mora odisati povjerenjem, podrškom, slobodom, fleksibilnošću, dinamičnošću, spremnošću na rizik i izazove, te opuštenošću i humorom. Ona takođe ističe da u školama mora vladati psihološka sigurnost koja visoko vrednuje, a ne potcjenjuje kreativne ideje, kako u njima treba da postoje lideri koji su otvoreni za nova iskustva, kao i materijalni, vremenski i informacioni resursi. Ona velik fokus stavlja

na socio-emocionalnu klimu koja može ili podržavati ili sputavati razvoj kreativnosti. Kreativna škola ohrabruje učenike da daju odgovore koje nastavnici ne očekuju, te da postavljaju pitanja na koja nastavnici nemaju odgovor. Takva škola toleriše nelagodnost, jer razumije da je to dio puta, procesa, rasta i razvoja. Ona može ugroziti stabilnost koju nudi zona komfora – to je sasvim jasno, ali zaista treba da se zapitamo kakva je korist od stabilnosti koja ne donosi napredak? Profesorica Starko vidi budućnost obrazovanja u fleksibilnosti i nepredvidivosti. Ona školu zamišlja kao mjesto koje će razvijati znatiželju kod učenika i u kojem će se postavljati nova pitanja, a ne kao prostor koji nudi gotova rješenja i odgovore.

Ova knjiga zaista predstavlja primjer literature koju vrijedi pročitati i predložiti drugima za čitanje. Zato ovaj prikaz knjige može poslužiti kao podstrek i poziv da se ova, ali i slične knjige, prevedu na naš jezik i učine dostupnim našim nastavnicima. Kreativnost u nastavi je tema o kojoj ne govorimo dovoljno na našim prostorima, a svi prosvjetni radnici, studenti pedagogije, kao i cjelokupno društvo mogu mnogo profitirati od spoznaja iz ovog polja. Autorka i njeno vrijedno iskustvo nam može poslužiti kao model kojeg možemo slijediti i inspiracija koju možemo koristiti za nastavak proučavanja ovog fenomena, kao i za unapređenje školskih sistema širom svijeta.

Primljeno: 30. 05. 2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 21. 09. 2024.