

NASTAVA I VASPITANJE

2

Beograd, 2023.



Izvršni izdavač:
Pedagoško društvo Srbije
Terazije 26, 11000 Beograd
tel. 011 268 77 49
www.pedagog.rs
E-mail: casopis@pedagog.rs



Suizdavač:
**Institut za pedagogiju
i andragogiju Filozofskog
fakulteta Univerziteta u Beogradu**
Čika Ljubina 18-20, 11000 Beograd
tel. 011 3282 985

Za izvršnog izdavača

Maja Vračar

Za suizdavača

Dr Jovan Miljković

Glavni i odgovorni urednici

Dr Živka Krnjaja, redovni profesor,
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Lidija Radulović, vanredni profesor
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Uredništvo

Dr Lidija Vujičić (Lidija Vujičić), redovni profesor,
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Dr Julijana Vučo, redovni profesor u penziji,
Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Pavel Zgaga (Pavel Zgaga), redovni profesor,
Pedagoški fakultet Univerziteta u Ljubljani,
Slovenija

Dr Saša Milić, vanredni profesor,
Filozofski fakultet u Nikšiću Univerziteta
Crne Gore

Dr Vladeta Milin, docent,
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Lidija Miškeljin, vanredni profesor,
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Ilke Paršman (Ilke Parchmann), redovni profesor,
Lajbnič institut za pedagogiju Prirodno-matematičkog
fakulteta Univerziteta u Kielu, Nemačka

Dr Jan Peters (Jan Peeters), redovni profesor,
Centar za razvoj na ranom uzrastu Odeljenja za studije
socijalne zaštite Univerziteta u Gentu, Belgija

Dr Rosica Aleksandrova Penkova, redovni profesor,
Odeljenje za obrazovanje nastavnika Univerziteta „Kliment
Ohridski“ u Sofiji, Bugarska

Dr Mirjana Senić Ružić, docent,
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Alla Stepanovna Sidenko, redovni profesor,
Akademija za obrazovanje nastavnika Državnog univerziteta
„Lomonosov“ u Moskvi, Rusija

Dr Milan Stanić, vanredni profesor,
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Jelisaveta Todorović, redovni profesor,
Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu

Međunarodni izdavački savet

dr Ondrej Kaščák (Ondrej Kaščák), redovni profesor,
Pedagoški fakultet Univerziteta u Trnavi, Slovačka

dr Nataša Lacković (Natasa Lackovic), viši predavač,
Odeljenje za istraživanja u obrazovanju, Univerzitet
u Lankasteru, Ujedinjeno Kraljevstvo

dr Monika Miler (Monika Miller), redovni profesor,
Institut za likovnu umetnost, muziku i sport, Univerzitet
obrazovanja u Ludvigsburgu, Nemačka

Dr Snežana Lorens (Snezana Lawrence), viši predavač,
Odeljenje za inženjerstvo, dizajn i matematiku,
Middlesex Univerzitet London, Ujedinjeno Kraljevstvo

dr Goran Bašić (Goran Basic), vanredni profesor,
Fakultet društvenih nauka, Univerzitet Linijus
u Vekšeu, Švedska

Dr Mitja Krajnčan (Mitja Krajnčan), redovni profesor,
Pedagoški fakultet Univerziteta Primorska u Kopru, Slovenija

Dr Sofija Vrcelj (Sofija Vrcelj), redovni profesor,
Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Sekretari redakcije

Saška Stevanović
Luka Nikolić

Lektor

Biljana Cukavac

Lektura tekstova na engleskom jeziku

Mr Ana Popović Pecić

Prevodilac

Za engleski jezik mr Ana Popović Pecić

Tehnički urednik

Jelena Panić

Štampa

JP „Službeni glasnik“

Tiraž

50

Izdavanje časopisa finansijskim sredstvima pomaže

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
Republike Srbije

Indeksiranje časopisa: ERIH PLUS, SCIndeks, CEEOL

Na godišnjem nivou objavljuju se tri sveske časopisa.

NASTAVA I VASPITANJE • SADRŽAJ

153–168	<i>Luka Mijatović Nevena Strižak</i>	EMOCIONALNA INTELIGENCIJA KAO CRTA LIČNOSTI I PROFESIONALNO SAGOREVANJE VASPITAČA
169–184	<i>Vera Spasenović Nevenka Kraguljac</i>	AUTOPORTRET PROFESIONALNE ULOGE PEDAGOGA
185–196	<i>Nada O` Brajen</i>	DUBINSKA MUZIČKA PEDAGOGIJA I ČETIRI NAČINA BIVSTVOVANJA
197–217	<i>Olivera Gajić Spomenka Budić Branka Radulović Ranko Rajović</i>	SOCIODEMOGRAFSKE VARIJABLE KAO KORELATI ČITALAČKIH INTERESOVANJA I RECEPCIJE KNJIŽEVNIH DELA UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE
219–236	<i>Jovan Miljković Bojan Ljujić Dubravka Mihajlović</i>	OBRAZOVANJE I KREATIVNE INDUSTRIJE
237–252	<i>Georgina Frei Marija Nijemčević Perović</i>	EDUKATIVNI ESKEJPRUM U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA: OD IDEJE DO EVALUACIJE NASTAVNOG ČASA
253–275	<i>Sibel Čelik</i>	VREDNOSTI BUDUĆIH NASTAVNIKA MUZIČKE KULTURE U TURSKOJ
277–291	<i>Dragan Kiurski</i>	MUZEJ KAO OKRUŽENJE ZA UČENJE I DOPUNA ŠKOLSKOM UČENJU – PRIMER OBRAZOVNIH PROGRAMA NARODNOG MUZEJA KIKINDA
293–296	<i>UPUTSTVO ZA AUTORE</i>	

STUDIES IN TEACHING AND EDUCATION • CONTENTS

153–168	<i>Luka Mijatović Nevena Strižak</i>	EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A PERSONALITY TRAIT AND BURNOUT AMONG PRESCHOOL TEACHERS
169–184	<i>Vera Spasenović Nevenka Kraguljac</i>	SELF-PORTRAIT OF THE PROFESSIONAL ROLE OF A PEDAGOGUE
185–196	<i>Nada O'Brien</i>	DEEP MUSIC PEDAGOGY AND FOUR-WAYS-OF-BEING
197–217	<i>Olivera Gajić Spomenka Budić Branka Radulović Ranko Rajović</i>	SOCIO-DEMOGRAPHIC VARIABLES AS CORRELATES OF READING INTERESTS AND RECEPTION OF LITERARY WORKS BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS
219–236	<i>Jovan Miljković Bojan Ljujić Dubravka Mihajlović</i>	EDUCATION AND CREATIVE INDUSTRIES
237–252	<i>Georgina Frei Marija Nijemčević Perović</i>	EDUCATIONAL ESCAPE ROOM IN GERMAN LANGUAGE LEARNING AT UNIVERSITY: FROM THE IDEA TO THE CLASS EVALUATION
253–275	<i>Sibel Çelik</i>	VALUES OF PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS IN TURKEY
277–291	<i>Dragan Kiurski</i>	THE MUSEUM AS A LEARNING ENVIRONMENT AND A SUPPLEMENT TO SCHOOL LEARNING: AN EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL PROGRAMS OF THE KIKINDA NATIONAL MUSEUM
293–296	<i>GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS</i>	

Emocionalna inteligencija kao crta ličnosti i profesionalno sagorevanje vaspitača

Luka Mijatović

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Nevena Strižak

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Apstrakt

Emocionalna inteligencija (EI) poslednjih godina sve češće nalazi mesto u istraživanjima usmerenim na obrazovanje. U radu se razmatra povezanost crte EI i sagorevanja kod vaspitača, kao i veza ovih konstrukata sa dužinom radnog iskustva. Ispitanici su vaspitači (N = 64) zaposleni u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Beogradu. Podaci o crti EI dobijeni su putem Upitnika o emocionalnoj inteligenciji kao crti (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – TE-IQue), koji pruža uvid u pojedine faktore ovog konstrukta, a to su: Dobrobit, Samokontrola, Emocionalnost i Socijalnost. Za procenu sindroma profesionalnog sagorevanja korišćen je Kopenhagenški inventar sagorevanja (Copenhagen Burnout Inventory – CBI), verzija prilagođena za vaspitače. Rezultati su ukazali na značaj Samokontrole kao EI faktora u predikciji profesionalnog sagorevanja, kao i na značajne razlike u faktoru crte EI Dobrobit, pri čemu su značajno niži skorovi uočeni u grupi vaspitača sa najviše radnog iskustva. Značajno viši skorovi su opaženi u grupi vaspitača sa najviše radnog iskustva na skalama koje procenjuju sagorevanje u vezi sa poslom, sagorevanje u radu sa decom, kao i u pogledu ukupnog skora profesionalnog sagorevanja. Iako nije reč o longitudinalnoj studiji, nalazi sugerišu da se događa pad emocionalne dobrobiti (tj. pozitivnih emocija, optimizma i samopouzdanja) sa porastom radnog iskustva, pri čemu ostali domeni crte EI ostaju stabilni. Istovremeno, uočava se porast psihičkog i fizičkog umora i iscrpljenosti koji potiču od zahteva radnog mesta.

Ključne reči: emocionalna inteligencija, profesionalno sagorevanje, vaspitač, predškolsko vaspitanje i obrazovanje, vrtić.

Uvod

Značajna pažnja istraživača i praktičara posvećuje se poslednjih godina prilika-
ma za socioemocionalno učenje koje deci kreira i nudi sistem predškolskog vaspitanja
i obrazovanja. Studije posvećene ovoj i srodnim temama dosledno naglašavaju značaj
pozitivne emocionalne klime na relaciji odrasli–dete u obrazovnom procesu (Jennin-
gs & Greenberg, 2009; Krstić, 2016), pomeraju fokus sa učenja akademskih sadržaja na
usvajanje kompetencija iz svih oblasti života deteta (Tošić-Radev i Pešikan, 2017) i u tom
pravcu redefinišu i tradicionalnu ulogu vaspitača i nastavnika (Jennings & Greenberg,
2009). Očekivanja od profesionalaca angažovanih u ranom obrazovanju su sve složenija.
U pojam „vaspitač“, kako navodi Banković (2014), utkano je ono što kulturološki očeku-
jemo, a to je da ta osoba utiče na opšti pravac razvoja ličnosti deteta. Obrazovnom poli-
tikom, s druge strane, od vaspitača zahtevamo da bude nosilac predškolskog vaspitanja
i obrazovanja i kreator prilika za učenje dece sa kojom radi. Posao vaspitača u Srbiji, ali i
svetu, i danas je dominantno percipiran kao „ženski“ posao, sa čime su uvezana različita
kulturološka značenja i stereotipizacije, ali i nedvosmisleni podaci o nižim primanjima.
Različiti autori sugerišu da je predškolstvo zona u koju se ne ulaže dovoljno novca, dugo-
ročnog planiranja države, kreativnosti i profesionalnog rada u zajednici (Bankovic, 2014;
Kopas-Vukašinić, 2004; Stojanovic et al., 2018).

Istraživanja ukazuju na to da emocije profesionalaca koji rade sa decom utiču na nji-
hovu radnu motivaciju, samoefikasnost, rešavanje problema, pažnju, pamćenje, odnose i
kvalitet ostvarene komunikacije sa decom i atmosferu u grupi (Sutton & Wheathley, 2003).
Sve češće su u fokusu istraživača negativni psihološki i zdravstveni aspekti ovog poziva
(Stojanovic et al., 2018). Svakodnevna intenzivna izloženost interakciji sa mnogo različitih
ljudi, pritisak da se izađe u susret velikom broju potreba dece i odraslih, visok stepen od-
govornosti, niska primanja, velika količina posla i velika očekivanja različitih aktera u vezi
su sa visokim stepenom stresa, zdravstvenim problemima i sindromom profesionalnog
sagorevanja (Mérida-López & Extremera, 2017). Razumevanje prirode i porekla profesio-
nalnog sagorevanja, ali i mehanizmi prevencije i zaštite od profesionalnog sagorevanja,
povezuju se sa brojnim psihološkim konstruktima, najčešće smeštenim u domen emoci-
onalnih kapaciteta, samopercepcija i dispozicija. Poslednjih decenija se posebna pažnja
pridaje emocionalnoj inteligenciji kao konstruktu koji se dovodi u vezu sa profesionalnim
sagorevanjem, ali se prepoznaje i njegov značaj za oblast predškolskog vaspitanja i ob-
razovanja, imajući u vidu da su interakcije profesionalaca sa decom i odraslima u ovom
kontekstu emocionalno zahtevne.

Profesionalno sagorevanje

U sferi medicine rada nekih evropskih država sa razvijenim sistemom socijalne za-
štite, poput Švedske i Holandije, profesionalno sagorevanje je ustanovljena medicinska
dijagnoza, prepoznata u priručnicima za klasifikaciju i rad, uvrštena u treninge za pro-
cenu, tretmane, preventivni i interventni rad stručnjaka (Schaufeli et al., 2009). Sindrom

profesionalnog sagorevanja spominje se od sedamdesetih godina prošlog veka u radovima Frojdenbergera i Maslakove (Kristensen et al., 2005; Schaufeli et al., 2009). Frojdenberger je o sagorevanju počeo da razmišlja u vreme svog angažovanja kao psihijatra u njujorškoj Klinici za osobe u situaciji beskućništva, ili sa bolestima zavisnosti. U svojim delima opisivao je kako je vremenom i njemu i volonterima opadala motivacija i posvećenost za rad, i to imenovao kao sagorevanje, preuzevši termin od korisnika klinike koji su ga žargonski koristili da opišu posledice hronične zloupotrebe opijata. U isto vreme, Kristina Maslak počinje da se interesuje za uočenu iscrpljenost, loše međuljudske odnose i cinizam na radnom mestu, naročito u humanističkim delatnostima, i intervjuišući radnike ispituje pozadinu ovakvih pojava (Maslach et al., 1986; Maslach et al., 1997). Na početku, sagorevanje je prevashodno definisano kao sindrom prisutan u profesijama usmerenim na ljude, o čemu je govorila i prvobitna definicija: „Sagorevanje je sindrom emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i sniženih ličnih postignuća, koji može da se pojavi kod pojedinaca koji u nekoj meri rade sa ljudima.” (Maslach et al., 1997:192). Iako je razmatranje sagorevanja povezano sa pitanjem stresa, od stresa na radu sagorevanje se razlikuje po tome što je stres prolazni, adaptacioni proces praćen određenim simptomima, manje zavisno od varijabli ličnosti i motivacije, dok sagorevanje odlikuje hronicitet i složena struktura (Popov i sar., 2015; Schaufeli et al., 2009). Do kasnih osamdesetih uočeno je da se sagorevanje događa i van delatnosti striktno usmerenih na ljude i koncept je češće prikazivan kroz stanje iscrpljenosti, cinizam u pogledu vrednosti sopstvenog zanimanja i sumnjičavost prema sposobnostima da se uspešno radi (Schaufeli et al., 2009).

Vremenom su se usložnjavala razumevanja i konceptualizacije ovog sindroma. Suština je ostajala usmerena na emocionalnu iscrpljenost, cinične stavove i depersonalizaciju selfa zaposlenih, što za posledicu ima poteškoće u obavljanju posla na očekivani način, nisko zadovoljstvo poslom, česta odsustvovanja i zdravstvene probleme (Kristensen et al., 2005; Puertas Molero et al., 2019). U svetlu savremenih definicija zdravlja, koje insistiraju na širem sagledavanju koncepta zdravlja od pukog „odsustva bolesti”, odsustvo sagorevanja takođe je prestalo biti dovoljno za opis poželjne alternative ovoj pojavi. Aktuelno se traga za modelima koji će prepoznati i ispitati radnu angažovanost, ponuditi spektar produktivnih i ispunjavajućih psiholoških ishoda na radnom mestu kojima treba težiti i tako omogućiti razvoj što boljih preventivnih i interventnih programa. Budućnost ovog konstrukta u narednom periodu sagledava se time u svetlu mogućnosti da se on pozitivno definiše, to jest da se identifikuje njegova pozitivna antiteza (Maslach et al., 1997; Schaufeli et al., 2009).

Procena konstrukta

Kristina Maslak razvijala je sa saradnicima instrument namenjen proceni sagorevanja (Maslach Burnout Inventory – MBI), koji je korišćen u više od 90% studija u ovoj oblasti (Maslach et al., 1997). Longitudinalnu studiju profesionalnog sagorevanja sprovedenu

u Danskoj od 1997. do 2002. inicirali su sindikati radnika, tražeći rešenje za izražen apsentizam, česta bolovanja i zahteve za ranijim odlascima u penziju. Studija je imala za cilj da ispita prevalencu i distribuciju sagorevanja, njegove uzroke i posledice i predloži intervencije u cilju njegovog ublažavanja (Kristensen et al., 2005). Za potrebe ove studije razvijen je i instrument, Kopenhagenski inventar sagorevanja (Copenhagen Burnout Inventory – CBI), koji se sastoji iz tri skale: sagorevanja vezanog za ličnost, sagorevanja vezanog za posao i sagorevanja vezanog za korisnike. Suština konstrukta koji ovaj instrument pokriva jeste u doživljaju zamora i iscrpljenosti koji se pripisuje obavljanju posla i, još specifičnije, posla usmerenog na ljude. Autori navode da je deo motivacije za razvijanje novog instrumenta i u činjenici da je skoro pa potpuni monopol u polju istraživanja sagorevanja imao MBI, te se i sam konstrukt vremenom sveo samo na ono što MBI meri. Pitanja u MB inventaru usmeravala su ispitanika na jedan krug delatnosti, zatvarajući tako mogućnost da se sagorevanje istraži u dovoljno širokom spektru profesija.

Povezanost sa relevantnim konstruktima

Različite studije nastojale su da ispitaju odnos profesionalnog sagorevanja sa srodnim konstruktima. Konstatovano je da se na osnovu izraženosti sagorevanja može predvideti pad kvaliteta fizičkog i mentalnog zdravlja radnika, ali i pad produktivnosti i radnog učinka čitavih radnih organizacija (Popov i sar., 2015). Profesionalno sagorevanje u vezi je sa čestim korišćenjem bolovanja i odsustva, željom za promenom posla i padom opšteg blagostanja (Polikandrioti, 2009, prema Popov i sar, 2015). Sindrom sagorevanja pokazao je povezanost sa visokim nivoima depresivnosti, anksioznosti, korišćenja lekova protiv bolova, problemima sa spavanjem ali i žaljenjem zbog izbora profesije (Kristensen et al., 2005). Sa sagorevanjem su povezani i određeni aspekti radne sredine, poput kontradiktornih zahteva koji se isporučuju zaposlenima, zahteva koji su zaposlenima nedovoljno razumljivi, fizičke neudobnosti, manjkom prilika da se učestvuje u donošenju odluka i izostankom supervizorske podrške. Predikcija sagorevanja putem sociodemografskih varijabli nije se pokazala uspešnom (Cano-Garcia et al., 2005; Popov, 2015). Istraživački nalazi koji se osvrću na povezanost godina starosti i profesionalnog sagorevanja su raznovrsni i ne nude jednoznačne uvide na ovu temu. Meta-analiza studija koje su ispitivale povezanost starosti i profesionalnog sagorevanja ukazuje na male ali značajne negativne korelacije starosti i jedne od dimenzija sindroma – emocionalne iscrpljenosti (Brewer & Shapard, 2004). Kao potencijalna teorijska objašnjenja ovakvih nalaza mogu se naći ideje da sa protokom godina osoba razvija sve bolje mehanizme prevazilaženja, kao i da su osobe koje su u mlađem dobu doživele visok nivo sagorevanja tu profesiju rano i napustile te se ispitanici visokih skorova osipaju iz uzorka (Brewer & Shapard, 2004). U ovoj meta-analizi takođe je ukazano na to da se razlikuju nalazi u odnosu na države porekla ispitanika, te da se pretpostavlja da su od značaja za pitanje sagorevanja i faktori kulture i zakonodavstva koje uređuje prava i obaveze radnika (Brewer & Shapard, 2004). Nalazi vezani za dužinu radnog iskustva i sagorevanje takođe nisu jednoznačni i odnos između njih je složen. Na

uzorku medicinskih sestara vaspitača u našoj zemlji, uočena je mala, ali značajna povezanost između godina starosti i dva domena sagorevanja – iscrpljenosti i cinizma (Tasić, 2021). U nekim studijama, mladi profesionalci izveštavaju o višim nivoima sagorevanja nego njihove starije kolege (Antonioni et al., 2006; Gómez-Urquiza et al., 2017).

Kada su u pitanju individualne razlike koje mogu biti od značaja, neki autori sugerišu podložnost sagorevanju kod osoba koje su introvertnije, empatičnije, senzitivne, sklone idealizovanju, anksiozne, opsesivne (Brewer & Shapard, 2004). Sa druge strane, uočena je negativna povezanost emocionalne inteligencije i sagorevanja na radu među profesionalcima u oblasti obrazovanja (Mérida-López & Extremera, 2017; Mérida-López et al., 2017).

Emocionalna inteligencija

U najširem smislu, emocionalna inteligencija (EI) je konstrukt koji se upotrebljava da opiše individualne razlike u pogledu mogućnosti da se uoče, obrade i iskoriste interpersonalne i intrapersonalne emocionalno obojene informacije (Salovey & Mayer, 1990; Mijatović, 2018). U savremenoj literaturi uočava se razlika između uskog pristupa koji EI tretira kao još jednu sposobnost (npr. model Majera i Saloveja) i pristupa koji EI posmatra kao konstrukt koji se prostire kroz različite psihološke domene: npr. model Petridesa i Furnama u okviru koga se EI operacionalizuje kao crta ličnosti (Jolić Marjanović, 2014; Mijatović, 2018). U ovom radu oslanjaćemo se na model Petridesa i Furnama i o njemu će nadalje biti više reči.

Procena konstrukta

Postoji veći broj instrumenata za procenu EI kao crte, među kojima su najpoznatiji Bar-Onov EQ (Bar-On Emotional Quotient Inventory) i Salovejev TMMS (Trait Meta-Mood Scale), koji su se među prvima pojavili tokom druge polovine devedesetih godina XX veka. Već duže od jedne decenije u najširoj upotrebi je Upitnik o emocionalnoj inteligenciji kao crti – TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire), koji osim globalne mere pruža i podatke o četiri ključna faktora EI: dobrobit, samokontrola, emocionalnost i socijalnost (Jolić Marjanović, 2014; Mijatović, 2018).

Povezanost sa relevantnim konstruktima

Teorijska očekivanja od povezanosti konstrukta EI sa različitim kriterijumskim merama, bez obzira na njegovu operacionalizaciju, su velika. Pretpostavlja se da je smisljena pretpostavka o povezanosti EI sa različitim aspektima socijalnog funkcionisanja, psihosomatskog zdravlja, uspeha u profesionalnom životu (Jolić Marjanović, 2014). U istraživanjima koja su bila orijentisana na EI kao crtu, utvrđeno je da ona značajno korelira sa bazičnim dimenzijama ličnosti iz modela Velikih pet, i to dosledno visoko (negativno) sa neuroticizmom, umereno sa ekstraverzijom i savesnošću, a znatno niže sa saradljivošću

i otvorenosti (Jolić Marjanović & Altaras Dimitrijević, 2014). Izdvajajući iz istraživačkog uzorka zanimanja koja su „emocionalno zasićena“, Džozefova i Njumen došli su do zaključka da EI može dati značajan doprinos u objašnjavanju uspeha na poslu, povrh Velikih pet i akademske inteligencije (Newman et al., 2010).

Ovaj konstrukt je pokazao snažnu povezanost sa velikim brojem psiholoških ishoda, poput mentalnog zdravlja, dobrobiti, radnog učinka, kao i odnosa prema poslu (Mérida-López & Extremera 2017). Veliki broj studija ukazao je na povezanost EI sa dobrobiti u kontekstu organizacije i rada. Osobe sa izraženijom EI znatno češće opažaju sebe kao efikasne u poslu, ostvaruju pozitivnije odnose sa kolegama, a svakodnevne izazove na radnom mestu doživljavaju na način koji vodi dobrobiti i zadovoljstvu poslom. Istraživanja povezanosti dužine radnog iskustva i crte EI nisu dala jednoznačne rezultate: povezanost ili nije uočena ili je pozitivna, tj. zaposleni sa više radnog iskustva imaju više skorove na merama crte EI (Platsidou, 2010). U okviru brojnih studija crta EI se potvrdila kao zaštitni faktor kada je u pitanju sindrom profesionalnog sagorevanja (Di Fabio & Kenny, 2016; Fiorilli et al., 2019; Furnham & Petrides, 2003; Mérida-López & Extremera., 2017; Mérida-López et al., 2017; Zeidner et al., 2004).

Na primer, u radu Mikolajčakove i saradnika pokazalo da osobe sa izraženom crtom EI imaju manje simptoma sagorevanja na radnom mestu i znatno manje se žale na somatske zdravstvene teškoće od pojedinaca koje ova crta slabije karakteriše (Mikolajczak et al., 2007).

Zanimanja vezana za kontekst obrazovanja brzo su prepoznata kao zona u kojoj EI igra značajnu ulogu i sve je više istraživačkih razmatranja EI na uzorku nastavnika (Jennings & Greenberg, 2009; Mérida-López & Extremera, 2017; Platsidou, 2010; Popov i sar., 2015; Shead et al., 2016; Vesely et al., 2013). Na primer, pokazalo se da je EI povezana sa višim nivoima zadovoljstva u procesu podučavanja, kao i sa pozitivnijim stavovima prema podučavanju (Yin et al., 2013). Kada su u pitanju veze EI sa sagorevanjem profesionalaca u oblasti obrazovanja, meta-analiza studija sprovedenih sa nastavnicima u osnovnim školama potvrđuje negativne veze crte EI sa dve od tri dimenzije profesionalnog sagorevanja (Mérida-López et al., 2017). Studija sprovedena u grčkim školama ukazala je na veću verovatnoću da nastavnici čija je samoprocenjena EI visoka izveštavaju o manjem stepenu sagorevanja i manje stresa na poslu (Platsidou, 2010).

Primetna je doslednost u nalazima koja ukazuje na zaštitnu ulogu crte EI u pogledu profesionalnog sagorevanja. Pored toga, ranije u tekstu ukazano je na povišen rizik od sagorevanja kod profesionalaca u domenu predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Imajući u vidu navedeno, nameće se potreba da se upravo u ovom domenu detaljnije ispita prediktivni značaj crte EI za sagorevanje, i to putem faktora koji čine ovaj konstrukt. Pored toga, ispitivanja povezanosti intenziteta profesionalnog sagorevanja i crte EI sa dužinom radnog iskustva nisu dala jednoznačne rezultate, te se na osnovu toga može izdvojiti još jedan istraživački cilj: da li se u odnosu na dužinu radnog staža vaspitača razlikuju prosečni skorovi na varijablama iz domena profesionalnog sagorevanja i crte EI.

Metod

Uzorak

Učesnici u ovom istraživanju bili su vaspitači ($N = 64$) iz sedam beogradskih vrtića. Uzorak je prigodnog karaktera. Shodno očekivanjima s obzirom na delatnost, u uzorku je zanemarljiv broj muških ispitanika ($N_m = 3$) te pol neće predstavljati varijablu od značaja pri tumačenju rezultata.

Mere, materijali i procedura

Sociodemografski podaci (pol, uzrast, obrazovanje, dužina radnog iskustva) dobijeni su putem namenski konstruisanog upitnika, a za potrebe ovog rada biće prikazani podaci koji se tiču dužine radnog iskustva ispitanika.

Emocionalna inteligencija kao crta ličnosti procenjena je putem srpske verzije Upitnika o emocionalnoj inteligenciji kao crti (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – TEIQue) (Jolić Marjanović & Altaras Dimitrijević, 2014; Petrides, 2009). Ovaj instrument sastoji se od 153 tvrdnje koje čine 15 supskala: samopoštovanje, izražavanje emocija, samomotivacija, regulacija emocija, sreća, empatija, socijalna svesnost, impulsivnost, opažanje emocija, upravljanje stresom, upravljanje emocijama, optimizam, odnosi sa drugima, adaptabilnost i asertivnost. Tvrdnje se odnose na različita lična iskustva u emocionalnom i socijalnom funkcionisanju, na primer, „Često mi je teško da prepoznam koje osećanje doživljavam“, „Obično mi je lako da se smirim nakon što sam se uplašio/la“, „Uglavnom ne obraćam pažnju na osećanja drugih ljudi“, „Često mi je teško da posmatram stvari iz tuđe perspektive“ i slično. Stepenn slaganja sa tvrdnjama se kretao od 1 do 7. Na osnovu skorova na supskalama dobijeni su skorovi za četiri faktora EI – dobrobit, samokontrola, emocionalnost i socijabilnost, kao i ukupan skor koji predstavlja globalnu meru emocionalne samoefikasnosti. Pouzdanost ovog instrumenta je dobra ($r = 0,70$ za 10 od 15 supskala) (Jolić Marjanović & Altaras Dimitrijević, 2014). Za potrebe ovog istraživanja korišćeni su skorovi na faktorima emocionalne inteligencije kao crte.

Za procenu sindroma profesionalnog sagorevanja primenjen je *Kopenhagenski inventar sagorevanja* (Copenhagen Burnout Inventory – CBI) (Kristensen et al., 2005). Sastoji se od 19 pitanja sa petostepenom skalom odgovora (1 – uvek do 5 – nikada) koja se tiče učestalosti karakterističnih simptoma i ponašanja vezanih za izgaranje. Instrument čine 3 supskale: 1) sagorevanje vezano za ličnost, 2) sagorevanje vezano za posao i 3) sagorevanje vezano za korisnike. Pitanja su po supskalama grupisana u ona koje se tiču ličnosti, poput „Koliko često pomišljate 'Ja ne mogu više?'“, „Koliko često se osećate istrošeno?“, zatim pitanja vezana za posao, poput „Da li je vaš posao emocionalno iscrpljujući?“, „Da li vas vaš posao frustrira?“, i ona koja se tiču korisnika. Inventar je prilikom prevođenja korigovan tako da bude prilagođen za vaspitače, bez zadiranja u strukturu instrumenta, tako što je pojam „korisnici“ prisutan u svakom ajtemu treće supskale zamenjen pojmom „deca“ (na primer, „Da li ste umorni od rada sa korisnicima?“ zamenjeno je sa „Da li ste umorni od rada sa decom?“). Zadržani su svi ajtemi i njihov raspored. Skorovi su

izračunati u skladu s uputstvom autora instrumenta: odgovor „nikada“ ne nosi poene, „retko“ nosi 25 poena, „ponekad“ 50 poena, „često“ 75 i „uvek“ 100 poena. Na osnovu skorova na supskalama izveden je i ukupan skor sagorevanja.

Podaci su prikupljeni u vrtićima u kojima su ispitanici zaposleni, putem instrumenata koje su im dostavili istraživači u štampanoj formi i uz pisanu saglasnost za učešće u istraživanju.

Rezultati istraživanja

Deskriptivne mere i interkorelacije istraživačkih varijabli

U istraživanju su primenjene metode deskriptivne i inferencijalne statistike. Deskriptivne mere ispitanih varijabli i njihove interkorelacije prikazane su u Tabeli 1.

Tabela 1

Deskriptivne mere i korelacije između varijabli

Varijabla	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 EI-SK	4.65	.64	1								
2 EI-EM	5.38	.67	.63**	1							
3 EI-SO	4.75	.67	.44**	.57**	1						
4 EI-DO	5.58	.76	.71**	.81**	.64**	1					
5 EI-UK	5.09	.58	.80**	.89**	.75**	.93**	1				
6 S-LI	263.67	71.95	-.36**	-.17	-.13	-.31*	-.27*	1			
7 S-PO	325.39	79.24	-.23	-.14	-.04	-.16	-.16	.47**	1		
8 S-DE	153.12	118.89	-.38**	-.17	-.10	-.27*	-.26*	.57**	.76**	1	
9 S-UK	742.19	234.39	-.38**	-.19	-.10	-.29*	-.27*	.75**	.87**	.94**	1

Napomena. EI-SK: Samokontrola; EI-EM: Emocionalnost; EI-SO: Socijalnost; EI-DO: Dobrobit; EI-UK: Globalna mera crte EI; S-LI: Sagorevanje vezano za ličnost; S-PO: Sagorevanje vezano za posao; S-DE: Sagorevanje vezano za decu; S-UK: Ukupan skor sagorevanja; M: aritmetička sredina; SD: standardna devijacija; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Prosečni skorovi i standardne devijacije za ispitivane varijable prikazane su u Tabeli 1. T-testom za parne uzorke dodatno su proveravane razlike između prosečnih skorova unutar domena EI i profesionalnog sagorevanja. Skorovi na faktoru Dobrobit su značajno veći od skorova na ostala tri EI faktora ($p < 0.001$), dok su skorovi ispitanika na faktoru Samokontrola značajno niži od Dobrobiti i Emocionalnosti ($p < 0.001$). Kada je u pitanju profesionalno sagorevanje, prosečni skorovi su najniži u zoni sagorevanja koje se odnosi na decu, a najviši u zoni koja se tiče samog posla ($p < 0.001$).

Rezultati korelacione analize ukazuju da mere crte EI nisko do umereno negativno koreliraju sa merama sagorevanja. Konkretno, faktor Samokontrola ostvaruje najснаžniju povezanost (do $r = -.38$) sa merama sagorevanja vezanim za ličnost, decu i ukupnom merom profesionalnog sagorevanja. Nešto niže mere povezanosti se mogu uočiti za faktor Dobrobit i globalni skor crte EI sa istim merama profesionalnog sagorevanja. Sagorevanje vezano za posao ne korelira sa merama crte EI.

Crta EI kao prediktor profesionalnog sagorevanja

U cilju provere mogućnosti predviđanja profesionalnog sagorevanja putem crte EI, testiran je linearni regresioni model sa faktorima crte EI kao prediktorima i ukupnom merom profesionalnog sagorevanja kao kriterijumskom varijablom.

Tabela 2

Rezultati linearne regresione analize – provera modela kojim se globalni skor na skali profesionalnog sagorevanja predviđa faktorima crte EI

Prediktor	β	t	p
Samokontrola	-0.37	-2.16	0.04
Emocionalnost	0.17	0.83	0.41
Socijalnost	0.11	0.68	0.50
Dobrobit	-0.23	-0.97	0.34

$F_{(4,59)} = 2.87; p = 0.03; R^2 = 0.16$

Rezultati su ukazali na značaj Samokontrole ($\beta = -0.3, p < 0.05$) kao EI faktora u predikciji globalne mere profesionalnog sagorevanja ($F_{(4,59)} = 2.87, p < 0.05$), dok ostali faktori crte EI nisu demonstrirali prediktivnu moć. Ovim setom prediktora objašnjeno je 16% varijanse individualnih razlika.

Emocionalna inteligencija kao crta, profesionalno sagorevanje i dužina radnog iskustva vaspitača

Kako bi se ispitalo postojanje razlika između mera crte EI i profesionalnog sagorevanja i dužine radnog iskustva, primenjena je jednofaktorska analiza varijanse. U odnosu na godine radnog iskustva, ispitanici su svrstani u tri grupe: 1) do 10 godina; 2) od 11 do 20 godina; i 3) iznad 20 godina radnog iskustva. Rezultati analize varijanse i *post hoc* testovi su pokazali značajne razlike između prve i treće grupe ispitanika na faktoru crte EI Dobrobit ($F_{(2,61)} = 3.69; p < 0.05$), pri čemu su značajno niži skorovi uočeni u grupi vaspitača sa najviše radnog iskustva. Na ostalim faktorima crte EI nisu pronađene razlike između grupa. Kada su u pitanju varijable iz domena sagorevanja, značajno viši skorovi su opaženi u trećoj grupi (u odnosu na prvu) na skalama koje procenjuju sagorevanje

u vezi sa poslom ($F_{(2,61)} = 4.52; p < 0.05$), sagorevanje u radu sa decom ($F_{(2,61)} = 3.84; p < 0.05$), kao i u pogledu ukupnog skora profesionalnog sagorevanja ($F_{(2,61)} = 4.81; p < 0.01$). Nisu uočene značajne razlike na skali koja procenjuje profesionalno sagorevanje vezano za ličnost (Tabela 3).

Tabela 3

Rezultati analize varijanse: razlike na merama crte EI i profesionalnog sagorevanja u odnosu na dužinu radnog iskustva ispitanika

<i>Varijable</i>	<i>F (df = 2)</i>	<i>p</i>
Samokontrola	1.46	0.24
Emocionalnost	1.08	0.35
Socijalnost	1.92	0.16
Dobrobit*	3.69	0.03
Globalna mera crte EI	2.73	0.07
Sagorevanje vezano za ličnost	2.94	0.06
Sagorevanje vezano za posao*	4.52	0.02
Sagorevanje vezano za decu*	3.84	0.03
Ukupan skor sagorevanja**	4.81	0.01

Napomena. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; značajne razlike između prve i treće grupe ispitanika

Diskusija i zaključak

Uprkos intenzivnim sistemskim naporima da se jača profesionalizam u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, složenoj realnosti uloge vaspitača dece predškolskog uzrasta, kao i njenim psihološkim implikacijama, poklanja se nedovoljno istraživačke pažnje. Ovo istraživanje imalo je za cilj da se temeljnije posveti profesionalcima koji su svakodnevno angažovani na zahtevnom i odgovornom zadatku brige, nege i vaspitanja najmlađih.

U domenu koji se odnosi na sagorevanje u radu sa decom, prosečni skorovi vaspitača bili su najniži. Ajtemi vezani za ovu supskalu ispitivali su, na primer, „*Da li vas frustrira rad sa decom?*” ili „*Da li se u radu sa decom osećate kao da dajete više nego što dobijate?*”. S druge strane, supskala koja se tiče samog posla, sa ajtemima poput „*Da li je vaš posao emocionalno iscrpljujući?*” ili „*Da li vas vaš posao frustrira?*” imala je najviše prosečne skorove. Ovakav nalaz sugerise da vaspitači aktivnostima brige i vaspitno-obrazovnog rada ne pripisuju najveću težinu, i da ne prepoznaju u direktnom radu sa decom najveće izvore svog nezadovoljstva. Iako je direktan rad sa decom njihova primarna uloga, imajući ove nalaze u vidu, poreklo faktora stresa na radu vaspitača, kao i uslova u kojima se rad odvija, treba dodatno ispitati. Izvori sagorevanja vaspitača značajno je rasvetljavati i u istraživanju resursa sa kojima oni izlaze u susret zahtevima posla, kao i u drugim relacijama

– sa kolegama, nadređenima, sa porodicama, stručnim saradnicima. Takođe, od značaja je analiza zastupljenosti stručne podrške i edukacije namenjene vaspitačima, koja nije usmerena isključivo na direktan rad sa decom već na prevazilaženje izazova ovog posla koji potiču iz drugih izvora.

Supskala koja se odnosi na sagorevanje vezano za posao, iako je domen najvećeg profesionalnog sagorevanja, nije na našem uzorku ostvarila nikakvu povezanost sa merama EI. Mere profesionalnog sagorevanja vezane za ličnost i decu pokazale su povezanost sa faktorom Dobrobiti i sa globalnim skorom crte EI. Faktor dobrobiti odnosi se na doživljaj zadovoljstva, ispunjenosti i pozitivnih emocija, a u suprotnosti u odnosu na nisko samopoštovanje i trenutno nezadovoljstvo životom. Iz rezultata regresione analize uočava se da je jedini značajan prediktor globalne mere sagorevanja faktor Samokontrola. Ovakav nalaz potvrđuje zaštitni značaj adaptivnih oblika kontrole emocija, niske impulsivnosti i uspeha u prevladavanju stresa (kao odlika faktora Samokontrola) u kontekstu obrazovanja i, konkretno, dečjeg vrtića. Vaspitači koji uspešnije upravljaju emocijama bolje se snalaze i u njihovom ispoljavanju na radnom mestu, što pospešuje interakcije sa drugima. Time se kreira podržavajuća socijalna sredina, koja deluje na redukovanje simptoma sagorevanja (Mérida-López & Extremera, 2017). Značajno je istaći i da se poželjno ispoljavanje faktora Samokontrola odnosi na dobro izbalansirane oblike kontrole nad potrebama i željama, koje nisu ni suzbijene niti preterano izražene (Mijatović, 2018). Može se pretpostaviti da je dečji vrtić za vaspitače emocionalno izazovan kontekst koji dosledno pobuđuje potrebu za ovom vrstom emocionalne regulacije. Rezultati ukazuju na važnost ciljanog razvijanja i negovanja strategija emocionalne samokontrole sa ciljem zaštite profesionalaca i prevencije sindroma sagorevanja.

Za razliku od inostranih istraživanja koja uglavnom uočavaju blagu negativnu povezanost između godina radnog iskustva i profesionalnog sagorevanja (Antoniou et al., 2006; Brewer & Shapard, 2004; Gómez-Urquiza et al., 2017), ovde vidimo da, nažalost, sa protokom vremena našim profesionalcima postaje sve teže i sticanje iskustva nije zaštitni faktor u ovom pogledu. Naime, uočava se da grupa vaspitača sa najmanje radnog iskustva izveštava i o najmanje sagorevanja, a grupa sa najviše radnog iskustva o najviše. Ovakvi nalazi odnose se na sagorevanje vezano za posao, kao i sagorevanje vezano za decu, i govore zapravo o porastu psihičkog i fizičkog umora i iscrpljenosti koji potiču od zahteva radnog mesta i posla koji podrazumeva intenzivnu brigu, odgovornost i međuljudsku interakciju. U podacima prepoznamo i značajan pad emocionalne dobrobiti (tj. pozitivnih emocija, optimizma i samopouzdanja) sa povećanjem radnog iskustva vaspitača, pri čemu ostali domeni crte EI ostaju stabilni. Ovakvi rezultati signaliziraju da u našoj sredini postoji negativan trend koji je u vezi sa porastom radnog iskustva vaspitača, koji zavređuje dodatnu istraživačku pažnju i rasvetljavanje faktora koji su mu u pozadini.

Vaspitači sa visokim globalnim skorom EI imaju veću verovatnoću da ostvare doživljaj kontrole u stresnim situacijama u vaspitnoj grupi i na poslu uopšte, lakše će identifikovati i ispravljati sopstvene maladaptivne tendencije, i češće interpretirati zahtevne situacije kao izazove umesto kao pretnje (Mérida-López & Extremera, 2017). Smisao traganja za povezanošću između profesionalnog sagorevanja i konstrukta EI između

ostalog je i u nastojanju da se obezbedi zadovoljavajuća količina podataka na osnovu koje može da se planira preventivni i interventni rad. Teoretičari zagovaraju stanovište da se na kapacitetima koji čine EI može uspešno raditi i da se oni mogu jačati kroz pozitivna iskustva ali i tome namenjene programe, što posledično dovodi do jačanja radnog angažovanja, zadovoljstva poslom i pada u intenzitetu i učestalosti sagorevanja. Konstrukt EI nesumnjivo je značajna komponenta unutar svih ostalih veština koje vaspitač mora da uči i razvija. Iako je postao prepoznatljiv kroz naglašavanje značaja socioemocionalnog učenja dece, i kao takav utkan je sve više u osnovno obrazovanje vaspitača, i dalje je primetno odsustvo sadržaja vezanih za EI na način koji bi ih činilo primenljivim i korisnim za njih same. Od velikog je značaja da populacija vaspitača dece predškolskog uzrasta bude prepoznata i kao ciljna grupa koja bi unapređenjem veština iz domena EI mogla imati i ličnih i profesionalnih dobiti. Naše istraživanje potvrdilo je postojeće preporuke vezano za koncepciju takvih programa – umesto širokog i generalnog pristupa ovim temama, oni bi trebalo da ciljaju na vrlo konkretne aspekte EI, kao i konkretne dimenzije profesionalnog sagorevanja da bi davali rezultate (Ju et al., 2015; Mérida-López & Extremera, 2017). Ujedno, iako postoje mehanizmi kojima je perspektiva vaspitača uvažena kada je u pitanju refleksija na temu vaspitno-obrazovnog rada, poput procesa samovrednovanja u predškolskim ustanovama, uglavnom izostaju sistemski rešenja koja omogućavaju prostor i vreme za njihova unutrašnja iskustva i doživljaje, deljenje emocionalnih aspekata posla, redovnu i dostupnu supervizijsku i intervizijsku podršku. Od velikog značaja je prepoznavanje perspektive vaspitača u psihološkim istraživanjima koja nisu usmerena isključivo na vaspitno-obrazovni rad, već na unutrašnja iskustva, doživljaje, brige i mentalno zdravlje. Godine radnog iskustva bogatstvo su, ali i rizik, te su mere podrške i zaštite radnika u obrazovanju nužne. Jedna takva bilo bi uspostavljanje trajnih, održivih i dostupnih usluga savetovaništva za profesionalce. Pored toga, kao značajna podrška procesiranju složenih emocionalnih iskustava koje donosi rad sa decom i porodicama i izgradnji relacionih kompetencija pokazale su se supervizije, intervizije i grupe za refleksiju (Susman-Stillman et al., 2020). Važeće Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja omogućavaju značajan prostor za izgradnju ovih praksi, naglašavajući da je vrtić mesto zajedničkog življenja dece i odraslih, kao i mesto kontinuirane refleksije, a vaspitanje i obrazovanje nužno višeperspektivno i razvijajuće kroz odnose uzajamne zavisnosti, građenja zajedničkog značenja i uvažavanje (Godine uzleta – Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2019).

Postoji nekoliko ograničavajućih faktora ove studije koje treba imati na umu prilikom tumačenja nalaza. Crta EI značajno korelira sa bazičnim dimenzijama ličnosti, ali veza crte EI i profesionalnog sagorevanja ovde nije kontrolisana u tom pogledu. Veličina obuhvaćenog uzorka je mala i omogućava samo preliminarno zaključivanje o ispitivanim konstruktima na ovoj populaciji. Takođe, istraživanja u obrazovanju poput ovog tragaju za ličnim iskustvima praktičara, te nisu potpuna bez kvalitativne istraživačke perspektive i podataka dobijenih i na taj način.

Literatura

- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of managerial psychology*, 21(7), 682–690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Banković, I. (2014). Early childhood professionalism in Serbia: Current issues and developments. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 251–262. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.944885>
- Brewer, E. W., & Shapard, L. (2004). Employee burnout: A meta-analysis of the relationship between age or years of experience. *Human resource development review*, 3(2), 102–123. <https://doi.org/10.1177/1534484304263335>
- Cano Garcia, F. J., Padilla Munoz, E. M., & Carrasco Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929–940. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.018>
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2016). Promoting well-being: the contribution of emotional intelligence. *Frontiers in psychology*, 7, 1182. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01182>
- Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., & Addimando, L. (2019). Teachers' burnout: The role of trait emotional intelligence and social support. *Frontiers in psychology*, 10, 2743. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02743>
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(8), 815–823. <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.8.815>
- Godine uzleta – Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. (2019.) Prosvetni pregled. <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Gómez-Urquiza, J. L., Vargas, C., De la Fuente, E. I., Fernández-Castillo, R., & Cañadas-De la Fuente, G. A. (2017). Age as a risk factor for burnout syndrome in nursing professionals: a meta-analytic study. *Research in nursing & health*, 40(2), 99–110. <https://doi.org/10.1002/nur.21774>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jolić Marjanović, Z. D. (2014). *Savremeni pristupi proceni inteligencije: prediktivna valjanost testova socio-emocionalne i praktične inteligencije* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/3363)
- Jolić Marjanović, Z., & Altaras Dimitrijević, A. (2014). Reliability, construct and criterion-related validity of the Serbian adaptation of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). *Psihologija*, 47(2), 249–262. <https://doi.org/10.2298/PSI1402249J>
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and teacher education*, 51, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001>
- Kopas-Vukašinović, E. (2004). *Karakteristike i razvoj programa za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Srbiji* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/1949)
- 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>

- Krstić, K. (2016). Socioemocionalni aspekti nastave i učenja. *Nastava i vaspitanje*, 65(3), 471–490. <https://doi.org/10.5937/nasvas1603471k>
- Maslach, C. & Jackson, S., & Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In: C. P. Zalaquett, & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating Stress: A Book of Resources* (pp. 191–218). The Scarecrow Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (21), 3463–3464. Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Contributions of work-related stress and emotional intelligence to teacher engagement: Additive and interactive effects. *International journal of environmental research and public health*, 14(10), 1156. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph14101156>
- Mijatović, L. (2018). *Emocionalna inteligencija kao prediktor reaktivnosti i regulacije emocija u situaciji koja provocira uznemirenost* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/9766)
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41(5), 1107–1117. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.01.003>
- Newman, D. A., Joseph, D. L., & MacCann, C. (2010). Emotional intelligence and job performance: The importance of emotion regulation and emotional labor context. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 159–164. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01218.x>
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In: C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 85–101). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School psychology international*, 31(1), 60–76. <https://doi.org/10.1177/0143034309360436>
- Popov, S., Latovljević, M. i Nedić, A. (2015). Sindrom izgaranja kod zdravstvenih i prosvetnih radnika: Uloga situacionih i individualnih faktora. *Psihološka istraživanja*, 18(1), 8–15. <https://doi.org/10.5937/PsIstra1501005P>
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185. <https://doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- 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>
- Shead, J., Scott, H., & Rose, J. (2016). Investigating predictors and moderators of burnout in staff working in services for people with intellectual disabilities: The role of emotional intelligence, exposure to violence, and self-efficacy. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(4), 224–233. <https://doi.org/10.1179/2047387715Y.0000000009>

- Susman-Stillman, A., Lim, S., Meuwissen, A., & Watson, C. (2020). Reflective supervision/consultation and early childhood professionals' well-being: A qualitative analysis of supervisors' perspectives. *Early Education and Development, 31*(7), 1151–1168. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1793654>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review, 15*, 327–358.
- Stojanović, A., Kovačević, Z., & Bogavac, D. (2018). From obsolete to contemporary preschool education (experiences in Serbia). *Early Years, 38*(4), 363–377. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1444584>
- Tasić, R. (2021). *Ispitivanje sindroma sagorevanja na poslu kod medicinskih sestara vaspitača u predškolskim ustanovama u Beogradu* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/18501)
- Tošić Radev, M. i Pešikan, A. (2017). „Komadić koji nedostaje” u procesu obrazovanja-socioemocionalno učenje. *Nastava i vaspitanje, 66*(1), 37–54. <https://doi.org/10.5937/nasvas1701037T>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. (2013). Teachers – The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology, 28*(1), 71–89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology, 53*(3), 371–399. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x>
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., & Zhang, Z. H. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and teacher education, 35*, 137–145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>

Primljeno: 05. 03. 2023.

Korigovana verzija primljena: 09. 04. 2023.

Prihvaćeno za štampu: 16. 04. 2023.

Emotional Intelligence as a Personality Trait and Burnout among Preschool Teachers

Luka Mijatović

Faculty of Special Education and Rehabilitation,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Nevena Strižak

Faculty of Special Education and Rehabilitation,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract *Research in the field of education is increasingly recognizing the importance of emotional intelligence (EI). This paper analyses the connection between EI traits and burnout among preschool teachers, as well as the relationship between these constructs and the length of their work experience. Participants in the research were preschool teachers (N = 64) employed in the preschool education system in Belgrade, Serbia. Data on the EI trait were obtained through the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue), which provides insight into certain factors of this construct, namely: Well-Being, Self-Control, Emotionality and Sociability. The Copenhagen Burnout Inventory (CBI), a version adapted for preschool teachers, was used to assess professional burnout syndrome. The results indicated the importance of Self-Control as an EI factor in predicting professional burnout, as well as significant differences in the EI Well-Being trait factor, with significantly lower scores observed in the group of teachers with the most work experience. Significantly higher scores were observed in the group of teachers with the most work experience on the scales that assess burnout related to work, burnout in working with children, as well as in terms of the total score of professional burnout. Although not a longitudinal study, the findings suggest that emotional well-being (i.e., positive emotions, optimism, and self-confidence) declines with increasing work experience, while the other domains of trait EI remain stable. At the same time, there is an increase in mental and physical fatigue and exhaustion stemming from the demands of the workplace.*

Keywords: *trait emotional intelligence, professional burnout, preschool teacher, preschool education, kindergarten.*

Autoportret profesionalne uloge pedagoga¹

Vera Spasenović²

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet,
Univerzitet u Beogradu Beograd, Srbija

Nevenka Kraguljac

OŠ „Filip Filipović“, Beograd, Srbija

Apstrakt

Praksa profesionalnog delovanja pedagoga ima veliki značaj za ostvarivanje i razvoj kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada vrtića i škole. Međutim, u stručnoj javnosti i dalje postoje otvorena pitanja i dileme u pogledu prirode profesionalne uloge pedagoga. U radu se prikazuje nalazi istraživanja sprovedenog s ciljem da se potpunije sagledaju uverenja (pred)školskih pedagoga o vlastitoj profesionalnoj ulozi. Podaci su prikupljeni primenom fokus grupnog intervjua u kome je učestvovalo 9 pedagoga zaposlenih u vrtićima i školama s teritorije grada Beograda. Tematskom analizom podataka dobijenih fokus grupom izdvojene su tri teme: odlike profesionalnog delovanja pedagoga; kontekst profesionalnog delovanja pedagoga; status i položaj profesije pedagog. Pedagozi ukazuju na brojnost i raznovrsnost poslova koje obavljaju, kao i na izazove i otežavajuće okolnosti u ostvarivanju svoje profesionalne uloge. Svesni su sopstvene odgovornosti u pogledu afirmisanja statusa i položaja profesije, kako u društvu, tako i unutar ustanove. U radu se otvaraju pitanja za dalje promišljanje ove problematike. Konstatuje se da je stvaranje imidža pedagoga kao stručnjaka koji je proaktivan, ko pokreće i vodi promene, ko preispituje i istražuje praksu i svojim delovanjem doprinosi razvoju kvaliteta obrazovanja siguran put ka uspešnom ostvarivanju njihove profesionalne uloge i afirmaciji profesije pedagog.

Ključne reči: stručni saradnik, profesija pedagog, profesionalna uloga pedagoga.

Uvod

Angažovanje stručnog profila pedagog na radnom mestu stručnog saradnika u vrtiću i školi ima relativno dugu tradiciju u našoj zemlji. Ovu vrednu tekovinu sistema obrazovanja razvijanog na ovim prostorima u drugoj polovini dvadesetog veka, treba čuvati i

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-47/2023-01/ 200163).

2 vspaseno@f.bg.ac.rs

dalje razvijati. Ciljevi i zadaci profesionalnog delovanja stručnih saradnika, uslovi njihovog zapošljavanja i rada, kao i oblasti rada i opis poslova unutar toga definisani su zakonskim i programskim dokumentima, ali ulogu pedagoga oblikuju i zahtevi i potrebe vaspitno-obrazovne prakse, kao i uverenja samih pedagoga o tome šta čini suštinu njihovog posla. Zarad boljeg razumevanja profesionalne uloge pedagoga važno je steći uvid u to kako pedagozi praktičari promišljaju o svojoj profesionalnoj ulozi i delovanju.

U tekstu koji sledi biće dat kratak komparativni osvrt na ulogu stručnog saradnika u pojedinim zemljama, a zatim će biti izloženi nalazi istraživanja o tome kako pedagozi praktičari opažaju vlastitu profesionalnu ulogu.

Profesionalna uloga stručnih saradnika: komparativni osvrt

U vrtićima i školama mnogih obrazovnih sistema prisutna je praksa angažovanja stručnih saradnika (obično nazvanih školski savetnici), čija je osnovna uloga pružanje stručne pomoći i podrške učesnicima vaspitno-obrazovnog rada u cilju podsticanja celokupnog razvoja dece/učenika i obezbeđivanja adekvatnih uslova za njihovo učenje i napredovanje. Izvesno je da postoje mnoge sličnosti u funkciji i prirodi profesionalnog delovanja stručnih saradnika, tj. školskih savetnika u različitim zemljama, ali isto tako primetne su i brojne razlike (Carey et al., 2017; Harris, 2013; Popov i Spasenović, 2018; Popov & Spasenović, 2021).

Zajednička odlika profesionalnog delovanja stručnih saradnika (tj. školskih savetnika) u većem broju zemalja jeste kompleksnost i zahtevnost njihove profesionalne uloge i širok spektar poslova i aktivnosti koje obavljaju, kao što je pružanje podrške razvoju, učenju i napredovanju dece/učenika, pružanje pomoći vaspitačima/nastavnicima i roditeljima u ostvarivanju njihovih uloga, koordinisanje različitih aktivnosti koje se ostvaruju u ustanovi itd. Sličnost je i u tome što stručni saradnici, odnosno školski savetnici svoju profesionalnu ulogu ostvaruju nužno putem saradnje i dijaloga sa decom/učenicima, vaspitačima/nastavnicima, rukovodstvom škole, roditeljima, kao i drugim akterima iz užeg i šireg okruženja (Popov i Spasenović, 2018; Popov & Spasenović, 2021).

Postoje, naravno, i brojne razlike, a odnose se na to gde su locirani stručni saradnici/školski savetnici (da li čine regularne članove školskog kolektiva ili deluju u okviru eksternih službi koje pružaju usluge ustanovama sa svoje teritorije); koji stručni profili se angažuju i koje kvalifikacije se od njih zahtevaju (da li je reč o pedagogima, psiholozima, nastavnicima koji su stekli dodatne kvalifikacije iz oblasti školskog savetovanja itd.); koji poslovi i aktivnosti se nalaze u fokusu njihovog profesionalnog delovanja (da li je prioritet neposredni rad sa učenicima u cilju podsticanja njihovog individualnog razvoja ili je profesionalna briga i odgovornost stručnih saradnika usmerena podjednako i na procese planiranja, realizacije, praćenja i unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada, tj. funkcionisanje i razvoj vaspitno-obrazovne ustanove u celini) (Popov i Spasenović, 2018; Popov & Spasenović, 2021).

Imajući u vidu zajedničku obrazovnu tradiciju, profesionalno delovanje stručnih saradnika u našoj zemlji, sasvim razumljivo, najpribližnije je radu stručnih saradnika u obrazovnim

sistemima iz regiona. U svim bivšim jugoslovenskim državama stručni profil pedagog ima istaknuto mesto i značajnu ulogu u okviru stručne službe vrtića i škole i smatra se najšire profilisanim stručnim saradnikom (Gregorčič Mrvar i Resman, 2019; Ledić i sar., 2013; Vican i sar., 2022). U prilog tome govore podaci da su među stručnim saradnicima u vrtićima i osnovnim školama u Sloveniji najzastupljeniji pedagogi (Gregorčič Mrvar i Resman, 2019), a normativnim aktima u Hrvatskoj propisano je da svaka osnovna i srednja škola koja ima do 180 učenika zapošljava dva stručna saradnika od kojih jedan mora biti pedagog (Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008; Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008).

Ono što čini specifičnost profesionalnog delovanja pedagoga na ovim prostorima u odnosu na školske savetnike u nekim drugim obrazovnim sistemima jeste to što se njihova uloga ne ograničava samo na brigu o individualnom razvoju i napredovanju dece/učenika, već su oni posvećeni funkcionisanju svih segmenata vaspitno-obrazovnog rada i imaju vodeću ulogu u procesu razvoja i unapređivanja kvaliteta rada ustanove (Gregorčič Mrvar, 2021; Ledić i sar., 2013; Vican i sar., 2022).

Tako se, recimo, u programskom dokumentu za rad stručnih saradnika u Sloveniji navodi da su tri ključne, međusobno povezane vrste aktivnosti stručnih saradnika u vrtiću i školi: (a) pružanje pomoći (obuhvata neposredne oblike pružanja pomoći pojedincima ili grupama, kao i različite vrste posredne pomoći obavljanjem stručnih poslova i aktivnosti u okviru vrtića/škole ili van njih); (b) razvojne i preventivne aktivnosti (praćenje postojećeg stanja, planiranje promena i unapređivanje vaspitno-obrazovnog procesa, vođenje ili koordinisanje različitih razvojnih, inovativnih i preventivnih projekata u vrtiću/školi); (c) planiranje i evaluacija (učešće u planiranju i evaluaciji vaspitno-obrazovnog rada ustanove) (Programske smernice 2008a; 2008b; 2008c). Navedene aktivnosti ostvaruju se kroz saradnju sa različitim akterima i to u okviru sledećih područja rada vrtića/škole: nastava i učenje (igra i učenje u vrtiću); školska kultura i školska klima (kultura i klima u vrtiću); fizički, kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj; profesionalna orijentacija (prijem dece u vrtić i prelazak iz vrtića u školu); socio-ekonomske teškoće (Programske smernice 2008a; 2008b; 2008c). Standardi kompetencija za stručne saradnike u Sloveniji nisu razrađeni.

O profesionalnoj ulozi (pred)školskih pedagoga u Hrvatskoj može se suditi na osnovu poslova i aktivnosti koji se navode u okviru najčešće izdvajanih područja rada, a koja obuhvataju: pripremu za ostvarivanje plana i programa vaspitno-obrazovne ustanove; neposredno učešće u vaspitno-obrazovnom procesu; analizu, istraživanje i vrednovanje procesa i ostvarenih rezultata; stručno usavršavanje prosvetnih radnika; dokumentacijsku i informatičku delatnost (Jurić i sar., 2001; Ledić i sar., 2013). U Hrvatskoj je, inače, u toku proces usvajanja standarda zanimanja i standarda kompetencija za profesiju pedagog (Vican i sar., 2022).

U našoj zemlji, rad stručnog saradnika u predškolskoj ustanovi odvija se u skladu sa novim, nedavno usvojenim programskim dokumentom, koji je drugačije koncipiran u odnosu na do sada ustaljenu praksu (Pravilnik o programu svih oblika rada stručnog saradnika u predškolskoj ustanovi, 2021), a novinu predstavlja i to što su razvijeni standardi kompetencija stručnih saradnika za rad u predškolskoj ustanovi (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju stručnog saradnika u predškolskoj ustanovi i njegovog

profesionalnog razvoja, 2021). Iako je bilo pokušaja da se donesu novi pravilnici i za rad stručnih saradnika u školi, do toga još nije došlo, a nije izvesno ni kada će se to desiti. U trenutno važećim programskim osnovama rada stručnih saradnika u školi izdvojeno je 9 oblasti rada i u okviru toga ukupno 101 aktivnost koju obavlja školski pedagog (Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika, 2012).

Bez obzira na nesumnjiv značaj koji praksa profesionalnog delovanja pedagoga ima za funkcionisanje i razvoj kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada vrtića i škole, primetno je da u stručnoj javnosti na ovim prostorima i dalje postoje otvorena pitanja i dileme u pogledu prirode profesionalne uloge pedagoga, kao i specifičnih odlika njihovog profesionalnog delovanja u odnosu na stručne saradnike drugih profila (Hebib, 2014; Marković, 2020; Mrvar Gregorčič i Resman, 2019; Vican, i sar., 2022).

Međutim, upravo u cilju očuvanja identiteta i integriteta profesije pedagog važno je da u profesionalnoj zajednici postoji saglasnost oko toga šta su ključne uloge pedagoga, koje je njegovo polje specijalnosti i koje kompetencije treba da poseduje za uspešno profesionalno delovanje. Ovo je važno i zbog obezbeđivanja jasne argumentacije o potrebi i značaju stručnog angažovanja pedagoga u praksi (Hebib, 2014) i izbegavanja mogućnosti brisanja razlika između stručnih saradnika različitih profila (Slijepčević i Zuković, 2019).

Uvid u to kako pedagozi u našoj zemlji opažaju vlastitu profesionalnu ulogu pružilo je, između ostalog, nedavno sprovedeno istraživanje u kome je učestvovalo 158 stručnih saradnika pedagoga zaposlenih u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama širom teritorije Srbije (Kraguljac i Spasenović, 2023). Nalazi, dobijeni primenom upitnika, pokazuju da ispitanici procenjuju da saradnička uloga najvernije opisuje profesionalno delovanje pedagoga u postojećoj praksi, a da je to istovremeno i uloga koja bi, prema njihovom mišljenju, trebalo da bude najdominantnija. Iako niko ne smatra poželjnom ulogu administratora, deo pedagoga svoju ulogu u trenutnim okolnostima vidi upravo kao takvu. Kao istraživača sebe vidi samo neznatan broj pedagoga, dok je nešto veći broj onih koji to smatraju poželjnom ulogom. Specifičnosti svoje profesionalne uloge u odnosu na stručne saradnike drugih profila pedagozi vide u fokusu njihovog delovanja (npr. usmerenost na planiranje i programiranje, praćenje, vrednovanje i unapređivanje), u obuhvatu delovanja (brojne uloge, raznovrsne aktivnosti, različiti akteri), u kompetentnosti za profesionalno delovanje (npr. stručnjak za nastavu, upućenost u didaktiku i metodicu) i u profesionalnim i ličnim karakteristikama (npr. timski duh, odgovornost, spremnost na pružanje podrške). Kao izazovi i problemi sa kojim se suočavaju pedagozi u obavljanju svoje profesionalne uloge izdvojili su se opterećenost administrativnim poslovima i prevelika očekivanja koja zaposleni u ustanovi imaju od uloge pedagoga. Značajnu podršku i pomoć bi im predstavljalo poboljšanje društvenog i materijalnog statusa profesije, smanjenje obima zadataka, poslova i aktivnosti koje imaju, ostvarivanje snažnijih saradničkih i partnerskih odnosa sa kolegama iz ustanove i van nje, kao i kvalitetnije stručno usavršavanje (Kraguljac i Spasenović, 2023).

Navedeno istraživanje bilo je podsticaj za dalje proučavanje ove teme, tj. realizaciju narednog istraživanja, čije nalaze prezentujemo u ovom radu.

Metodološki okvir istraživanja

Istraživanje je sprovedeno s namerom da se kroz fokus grupni intervju ostvari potpunije razumevanje uverenja (pred)školskih pedagoga o vlastitoj profesionalnoj ulozi. Osnovno istraživačko pitanje je bilo: kako pedagozi praktičari opažaju svoju profesionalnu ulogu.

Učesnici

Za učešće u fokus grupi pozvano je 12 pedagoga, članova Pedagoškog društva Srbije, od čega se odazvalo njih 9. Sve su osobe ženskog pola. Dve učesnice rade u vrtiću, tri u osnovnoj školi, jedna u gimnaziji i tri u srednjoj stručnoj školi na teritoriji grada Beograda. Dužina njihovog radnog staža se kreće u rasponu od šest meseci do 24 godine, pri čemu njih šest radi u prosveti duže od 13 godina.

Prikupljanje podataka

Podaci su prikupljeni primenom fokus grupe, kao vrstom grupnog intervjuja u kome socijalna interakcija predstavlja izvor za prikupljanje podataka (Pavlović i Džinović, 2007). Vodič za fokus grupu napravljen je tako što su glavni nalazi gore navedenog istraživanja, koje su realizovale autorke ovog rada (Kraguljac i Spasenović, 2023), prikazani učesnicama i od njih se očekivalo da ih komentarišu. Osnovna pitanja za diskusiju su bila: Kako Vi razumete dobijene nalaze? Kako biste ih objasnili? Šta su, prema Vašem mišljenju, najvažnije poruke pedagoga koje proizlaze iz navedenih podataka? Zašto? Ostali komentari? Fokus grupa je realizovana u prostorijama Pedagoškog društva Srbije u februaru 2023. godine i trajala je oko 90 minuta. Učesnice su dale saglasnost da se diskusija snima.

Analiza podataka

Audio zapis diskusije je transkribovan, a zatim analiziran primenom kvalitativne tematske analize, što je podrazumevalo identifikovanje kodova i tema sadržanih u izvornom materijalu (Braun & Clarke, 2006). Teme su definisane kao aspekti podataka koji su značajni za istraživačko pitanje. Kodovi i teme nisu bili unapred pripremljeni, već su razvijani induktivno tokom analize izvornih podataka.

Rezultati istraživanja

Na osnovu analize materijala dobijenog fokus grupnim intervjuom izdvojene su tri glavne teme: odlike profesionalnog delovanja pedagoga; kontekst profesionalnog delovanja pedagoga; status i položaj profesije pedagog (Tabela 1). U tekstu koji sledi daje se opis razvijenih kodova i tema, uz primere odgovora koji ih ilustruju.

Tabela 1

Schema razvijenih kodova i tema

Kodovi	Teme
Obim poslova i aktivnosti	
Dimenzije profesionalne uloge	Odlike profesionalnog delovanja pedagoga
Specifičnost profesionalne uloge	
Spoljašnji (vaninstitucionalni) faktori	Kontekst profesionalnog delovanja pedagoga
Institucionalni faktori	
Vidljivost profesije	Status i položaj profesije pedagog
Afirmisanje profesije	

Prva tema: odlike profesionalnog delovanja pedagoga***Obim poslova i aktivnosti***

Svi učesnici istraživanja su saglasni u stavu da profesionalno delovanje pedagoga obuhvata brojne i raznovrsne poslove i aktivnosti i da su pedagozi uključeni u sve segmente vaspitno-obrazovnog rada ustanove. Najsnažniji utisak pedagoga je da su preopterećeni obavezama, posebno u pogledu izrade, prikupljanja i praćenja dokumentacije, kao i da preuzimaju na sebe zadatke i aktivnosti koje ne spadaju u delokrug njihovog posla. Ističu da se u ustanovi svi oslanjaju na pedagoga, jer ovaj stručni profil najbolje poznaje i razume sve aspekte vaspitno-obrazovnog procesa. Iz tog razloga, ali i iz osećanja brige prema kvalitetu rada ustanove, pedagozi preuzimaju odgovornost za različite aktivnosti koje treba realizovati i prihvataju da izvršavaju poslove koje bi trebalo drugi da rade. Uverenje većine učesnika je da odgovornost za preuzimanje tuđih poslova leži na njima samima, jer ne uspevaju da postave granice i izbore se za svoju poziciju. Tipični odgovori prikazani su u Tabeli 2.

Tabela 2

Primeri odgovora za prvu temu: odlike profesionalnog delovanja pedagoga – obim poslova i aktivnosti

Odgovori

Primer 1. Suviše poslova preuzimamo, a treba da ih delimo sa drugima.

Primer 2. Pitaju nas za sve i svašta, za sve smo odgovorni, i za nastavu, i za organizaciju, i za dokumentaciju, negde se tako i mi postavljamo i onda se na nas najviše i oslanjaju.

Primer 3. Možda bi bilo interesantno analizirati u koliko timova su pedagozi uključeni. U svakoj školi postoji minimum desetak timova i konkretno u mojoj školi mislim da nisam samo u dva tima, za sve ostale se nekako podrazumeva da tu treba pedagog da se nađe... Ne samo da smo koordinatori nekih timova, nego i tamo gde nismo, jer formalno ne možemo da budemo, sve jedno se posao nekako slije na nas i zato sam se ja, popunjavajući upitnik, pitala da li sam ja odgovorna zbog toga što što sam u svakoj toj situaciji ili je nešto drugo iza svega toga.

Primer 4. Smatram da mi je nametnuta dokumentacija, mi to kontrolišemo, i ono što treba da vode vaspitači, i što vode koordinatori timova... svi se obračaju meni i nekad osećam preopterećenost poslom.

Dimenzije profesionalne uloge

Svoju profesionalnu ulogu učesnici diskusije doživljavaju pre svega kao saradničku. Uz to, potvrđuju da pedagog treba da bude savetnik i stručni konsultant koji svoj rad zasniiva na istraživanjima koja sprovodi. S druge strane, većina njih je saglasna da su uloge pedagoga kao istraživača i kao inicijatora promena slabije zastupljene u njihovoj profesionalnoj praksi, zbog preopterećenosti drugim poslovima i aktivnostima koje se od njih očekuju. Ilustracija odgovora data je u Tabeli 3.

Tabela 3

Primeri odgovora za prvu temu: odlike profesionalnog delovanja pedagoga – dimenzije profesionalne uloge

Odgovori

Primer 1. Slažem se sa tim da je naša uloga prevashodno saradnička.

Primer 2. Ja bih da budem stručni konsultant, eto tako se osećam, i istraživač. Ja sam se zamorila da budem motivator drugima.

Primer 3. I mi bismo voleli [da je dominantnija uloga inicijatora promena i istraživača], ali na osnovu svih onih stavki šta sve prvo treba da uradimo, ovo nam dođe kao – biće u nekom trenutku.

Specifičnost profesionalne uloge

Učesnici istraživanja smatraju da je za profesionalno delovanje pedagoga karakteristično to što oni poznaju strukturu, organizaciju i način funkcionisanja ustanove u celini i razumeju sve aspekte vaspitno-obrazovnog procesa. Uverenje većine učesnika istraživanja je i da uže polje njihove stručnosti čini oblast nastave, odnosno vaspitni rad kad je

predškolsko vaspitanje u pitanju. Posedovanje znanja iz didaktike i metodike i osposobljenost za planiranje, praćenje i unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada se prepoznaju kao važne kompetencije pedagoga u odnosu na druge stručne saradnike. U tom kontekstu je diskutovano da bi ovaj aspekt uloge pedagoga trebalo jasnije naglasiti u programskim dokumentima kojima se reguliše rad pedagoga. Takođe, utisak im je da, iako je nastava polje njihove uže specijalnosti, sve manje vremena posvećuju tom segmentu, usled brojnih drugih aktivnosti koje obavljaju. S druge strane, pojedini učesnici naglašavaju da ono čime se pedagog dominantno bavi zavisi od specifičnih odlika škole i potreba njenih aktera, te da prioritet u svom radu stavljaju na rad sa učenicima, tj. pružanje podrške učenju i razvoju učenika. Takođe, čuli su se glasovi da lični afiniteti ka pojedinim ulogama i oblastima delovanja utiču na to kojim aktivnostima pedagog posvećuje veću pažnju u svom radu. Primeri odgovora o specifičnostima profesionalne uloge pedagoga dati su u Tabeli 4.

Tabela 4

Primeri odgovora za prvu temu: odlike profesionalnog delovanja pedagoga – specifičnost profesionalne uloge

Odgovori

Primer 1. Mi poznajemo proces vaspitanja i obrazovanja sa različitih strana, što niko drugi ne poznaje na takav način.

Primer 2. Ja mislim da je naša uloga drugačija od uloga svih drugih – upravo je to nastava i didaktičko-metodička priprema, to je nešto za šta smo mi najviše obučeni, to smo poneli sa fakulteta, to je nešto što ja vidim kao specifičnost.

Primer 3. [Nastava/vaspitanje-obrazovni rad] to je ta nit koja nas odvaja od svih drugih.

Primer 4. Šta ćemo mi raditi zavisi od potreba škole... U školi u kojoj radim, gde su deca stvarno lošeg socio-ekonomskog statusa, meni su prioritet učenici, uvek. Ja to i volim da radim, ali prosto i moram, jer im je potrebna podrška da završe srednju školu. To je prioritet, onda ide nastava, pa sve ostalo.

Druga tema: kontekst profesionalnog delovanja pedagoga

Pedagozi ukazuju na to da odlike konteksta, tj. određene okolnosti van ustanove i unutar ustanove imaju nepovoljan uticaj na rad ustanove, ali i na njihovo profesionalno delovanje. Ilustracija odgovora u okviru ove teme data je u Tabelama 5 i 6.

Spoljašnji (vaninstitucionalni) faktori

Spoljašnji faktori koje učesnici vide kao ograničavajuće odnose se na nepovoljne društvene okolnosti koje se prelivaju na obrazovnu delatnost i stavljaju pred vaspitno-obrazovne ustanove dodatne zahteve i očekivanja. Problem vide i u tome što su nadležni organi i službe, umesto da pružaju savetodavnu pomoć i podršku ustanovama, usmereni pretežno na kontrolu i nadzor, čime se pojačava osećanje stalnog pritiska na zaposlene.

Tabela 5

Primeri odgovora za drugu temu: kontekst profesionalnog delovanja pedagoga – spoljašnji faktori

Odgovori

Primer 1. Veliki su nam pritisci spolja.

Primer 2. Umesto da nam prosvetni savetnici pomažu da radimo bolje, nama je to samo izvor stresa. Niz kontrola nam dolazi u ustanovu, ja nisam do sad imala prilike da ostvarim vid saradnje sa nekim, to treba da budu kompetentni ljudi koji treba da pruže podršku našem radu, a sve se svodi na kontrolu.

Primer 3. Mislim da smo izloženi stalno nekim pritiscima, gde svako može da dođe i napravi vam skandal od života. Deca su osetljiva kategorija i svima je stalo do dece, a najmanje se bave decom – roditelji u ovom slučaju i onda kreću da pišu prijave i vi se onda bavite dokazivanjem da to nije tako kako su rekli, vi pišete izjave, vodite dokumentaciju i trošite dosta vremena na to.

Institucionalni faktori

Učesnici grupne diskusije smatraju da njihove kolege u ustanovi ne razumeju dovoljno dobro šta je uloga pedagoga u ustanovi, da imaju prevelika očekivanja od pedagoga i da prebacuju na njih odgovornost za poslove koje bi sami trebalo da urade. S tim u vezi, izražavaju uverenje da na ostvarivanje njihove profesionalne uloge u velikoj meri utiče to kako se rukovodi ustanovom i kakav pristup i očekivanja od zaposlenih ima direktor ustanove. Rad pedagoga je otežan ukoliko rukovodstvo ustanove ne delegira zadatke na adekvatan način i ako nameće pedagozima obaveze koje ne spadaju u domen njihovog posla. Problemi koje primećuje većina učesnika fokus grupe tiču se i nezainteresovanosti kolega za saradnju, njihovu nedovoljnu pripremljenost za rad u školi, neodgovoran odnos prema obavezama, kao i otpor koji imaju prema promenama. Ilustracija odgovora data je u Tabeli 6.

Tabela 6

Primeri odgovora za drugu temu: kontekst profesionalnog delovanja pedagoga – institucionalni faktori

Odgovori

Primer 1. Mi se sada nalazimo u situaciji da kolege to ne znaju [šta je uloga i opis posla pedagoga].

Primer 2. Ja sam promenila četiri direktora i u zavisnosti od direktora moja uloga se menjala... mislim da njihove kompetencije da vode školu dosta utiču i na naš posao... Moje viđenje je da direktor ili pomoćnik direktora treba da kažu kolegi koji je član tima – ti treba u tome da učestvuješ, jer ako ne učestvuješ postoje stvari koje slede. To naravno nije popularno i većina direktora ne koristi te mehanizme. Na kraju se svede da ja ne mogu da pustim da nešto ostane nedovršeno.

Primer 3. Ja sam apsolutno saglasna da treba da budem saradnik u donošenju školske dokumentacije, međutim često se svede na to da oni [nastavnici] ne razumeju ono što treba da urade, svake godine im ja to pričam i oni kao da prvi put to čuju, ne udubljuju se uopšte, sve odrađuju površno. Oni kad urade nešto, pošalju mi, i onda su tu propusti... To je neodgovornost aktera vaspitno-obrazovnog procesa, usled čega onda ja preuzimam odgovornost za njih.

Treća tema: status i položaj profesije pedagog

Vidljivost profesije pedagog

Uverenje svih učesnika je da profesija pedagog nije dovoljno vidljiva u društvu i da pedagozi nisu prisutni u javnosti u meri u kojoj bi trebalo da budu. Pedagoga, prema rečima učesnika, nema dovoljno ni u prosvetnim organima i stručnim institucijama. Da značaj i uloga pedagoga nisu prepoznati i dovoljno vrednovani od strane prosvetnih vlasti ukazuje i nedovoljan broj stručnih saradnika u školama i restriktivne odredbe kojima se reguliše angažovanje različitih stručnih profila u školi. Učesnici ističu da položaj pedagoga nije zadovoljavajući ni u ustanovi, prevashodno zbog toga što se njihova uloga ne percipira na adekvatan način od strane njihovih kolega. Ilustracija odgovora data je u Tabeli 7.

Tabela 7

Primeri odgovora za treću temu: status i položaj profesije pedagog – vidljivost profesije pedagog

Odgovori

Primer 1. Status i pozicija – ako se to učvrsti, ako mi svoje mesto izgradimo u našoj školi i ako je u društvu prepoznat značaj uloge pedagoga, onda i druge stvari možemo lakše da radimo.

Primer 2. Nas nigde nema.

Primer 3. Ono što je meni krivo – kad god je neka tema o tome šta se dešava u školama, nema pedagoga... baš mi je iskreno drago kad vidim da intervju daje neko sa Odeljenja za pedagogiju.

Afirmisanje profesije

Komentarišući mogućnosti za povećanje vidljivosti i ugleda profesije pedagog, učesnici istraživanja su se u najvećoj meri usmerili na pitanje odgovornosti samih pedagoga (kako individualno, tako i cele profesionalne zajednice). Istakli su značaj inicijative i aktivnijeg angažovanja pedagoga praktičara u pogledu afirmacije profesije i to kroz umrežavanje pedagoga, kao i uspostavljanje intenzivnije saradnje sa relevantnim telima, institucijama i organizacijama i zajedničko delovanje po ovom pitanju. Kada je reč o položaju pedagoga u ustanovi, učesnici istraživanja i u ovom slučaju uviđaju svoju odgovornost, posebno kada je u pitanju deljenje odgovornosti sa kolegama oko radnih zadataka, a shodno tome i zaštiti svog profesionalnog integriteta. Tipični odgovori dati su u Tabeli 8.

Tabela 8

Primeri odgovora za treću temu: status i položaj profesije pedagog – afirmisanje profesije

Odgovori

Primer 1. Rekla bih da smo i za degradiranje naše struke u mnogome mi odgovorni. Prosto mnogo kukamo, vremena jesu teška...ali nikako da kažemo – hajde da okupimo neki mali tim ljudi, da se umrežimo i da uradimo neke male promene.

Primer 2. [U afirmaciji profesije pedagog treba da učestvujemo] mi sami, svako od nas, Pedagoško društvo, fakultet, Ministarstvo u smislu normativa... naše stručne sekcije su jedno od mesta.

Primer 3. U opisu mog posla je promotivna aktivnost u lokalnoj zajednici, tako da mislim da je to jedan od načina [za afirmisanje profesije].

Primer 4. Mi sami moramo da se izborimo, da kažemo – ovo nije moj posao.

Diskusija

Grupna diskusija u kojoj su učestvovali pedagozi praktičari pokazuje da oni visoko vrednuju profesiju pedagog i da smatraju značajnim profesionalno delovanje pedagoga u vaspitno-obrazovnoj ustanovi. Uloga pedagoga je složena i obuhvata različite aspekte profesionalnog delovanja, među kojima se kao ključni mogu izdvojiti saradnički, istraživački i savetodavni, tj. konsultativni rad (Hebib, 2014). Ove dimenzije profesionalne uloge smatraju značajnim i učesnici fokus grupe. Naime, oni svoju ulogu doživljavaju pre svega kao saradničku. Uverenje pedagoga je da je ova uloga tesno povezana sa konsultativnom, tj. da saradnja treba da podrazumeva pružanje stručne pomoći i podrške učesnicima vaspitno-obrazovnog rada u ostvarivanju njihovih uloga i obaveza. Profesionalno delovanje pedagoga, osim usmerenosti na rešavanje tekućih pitanja i problema, treba da bude i snažno preventivno i razvojno orijentisano (Gregorčić Mrvar i Remsan, 2019). Iako su učesnici istraživanja saglasni da su istraživački rad pedagoga, kao i usmerenost na pokretanje i vođenje promena važni aspekti profesionalnog delovanja pedagoga, očigledno je to u manjoj meri zastupljeno u njihovoj profesionalnoj praksi.

Može se pretpostaviti da obim i sadržaj svakodnevnih poslova pedagoga izlaze iz okvira formalno navedenih zadataka i aktivnosti, jer nije moguće do detalja predvideti i isplanirati sve ono što pedagog radi i što se od njega očekuje (Luketić, 2022). Na osnovu fokus grupne diskusije može se zaključiti da ima više razloga zbog kojih pedagozi osećaju da su preopterećeni obavezama. Jedan od izvora problema koje pominju je (pre)širok spektar zadataka i poslova koje obavljaju, uključenost u sve oblasti vaspitno-obrazovnog rada, kao i brojnost i raznovrsnost aktivnosti i interakcija koje ostvaruju na dnevnom nivou, a koje su često neplanirane i urgentne. Nekim aktivnostima, posebno onim administrativnog tipa, ne vide smisao i svrhu. Sličan nalaz dobijen je i u istraživanju koje pokazuje da je za najveći broj pedagoga aktivnost kojoj treba posvetiti manje vremena upravo izrada i vođenje pedagoške dokumentacije i evidencije (Vračar i sar., 2021). Drugi, prilično izražen razlog je što se, prema rečima učesnika, kolege u ustanovi oslanjaju na pedagoge i od njih

očekuju da obavljaju poslove koji bi, inače, trebalo da se zasnivaju na zajedničkom učešću. Treći razlog je taj što i sami pedagozi, usled osećanja lične odgovornosti za rad ustanove, preuzimaju na sebe obaveze koje, kako navode, ne spadaju u opis posla pedagoga.

Uverenje pedagoga o preopterećenosti obavezama i prevelikim očekivanjima koje zaposleni u ustanovi imaju od uloge pedagoga sreće se i u drugim istraživanjima u kojima su učestvovali stručni saradnici, kako u našoj sredini, tako i u regionu (Gregorčič Mrvar i Resman, 2019; Karamatić Brčić i Radeka, 2022; Kraguljac i Spasenović, 2023; Marković, 2020). Međutim, zanimljiv nalaz, koji nismo našli u drugim istraživanjima, jeste uvid učesnika diskusije da su dobrim delom i sami odgovorni za preopterećenost poslom, jer ne uspevaju da uspostave jasne granice u pogledu delokruga svog rada i da se izbore za svoju poziciju u ustanovi.

Kada je reč o specifičnostima profesionalne uloge pedagoga u odnosu na stručne saradnike drugih profila, iz diskusije se može zaključiti da postoje dve odrednice koje učesnici smatraju važnim. Prva se odnosi na to da je pedagog najšire profilisan stručni saradnik, iz čega proizlazi da je on nezaobilazan akter u svim segmentima odvijanja vaspitno-obrazovnog procesa i funkcionisanja ustanove. Druga specifičnost koju vidi većina učesnika tiče se njihove kompetentnosti za oblast nastavnog, odnosno vaspitnog rada, s posebnim naglaskom na didaktičko-metodička pitanja. Ne samo da smatraju da su u odnosu na druge stručne saradnike oni najbolje pripremljeni za pružanje stručne pomoći i podrške zaposlenima u tom domenu, već to opažaju i kao područje koje treba da bude u fokusu njihovog delovanja. S druge strane, neki učesnici skreću pažnju na to da, iako je oblast nastave važna, aktivnosti kojima se pedagog primarno bavi zavise od potreba same škole, kao i od ličnih afiniteta.

Profesionalna uloga pedagoga se menja, razvija i usložnjava pod uticajem različitih činilaca, kao što su aktuelna kretanja u društvu, reformske inicijative i rešenja obrazovne politike, kao i institucionalni zahtevi i potrebe (Hebib, 2014; Karamatić Brčić i Radeka, 2022; Luketić, 2022).

Ovim pitanjima posvećeno je dosta pažnje i u fokus grupi. Učesnici ukazuju na činjenicu da se opšte društvene okolnosti i život u kriznim vremenima odražavaju negativno na obrazovnu delatnost, ali i na rad pedagoga, a smeta im i izloženost kontroli i pritisku od strane nadležnih organa i službi, umesto dobijanja stručne i savetodavne podrške. Kad je reč o okolnostima unutar ustanove, učesnici ističu značaj načina na koji se rukovodi ustanovom, kao i odgovornosti zaposlenih prema svojim obavezama. Nema sumnje da su direktori u velikoj meri odgovorni za uspostavljanje saradnje, zajedničko učešće i deljenje odgovornosti među zaposlenima u procesu osmišljavanja i realizacije planiranih aktivnosti (Karamatić Brčić i Radeka, 2022), te da pedagozi osećaju pritisak ukoliko tip liderstva u ustanovi nije adekvatan.

Na osnovu iznetih stavova učesnika o izazovima, teškoćama i barijerama sa kojim se suočavaju u ostvarivanju svoje profesionalne uloge, stiže se utisak da ovakve okolnosti kod nekih od njih dovode do osećanja umora, izgaranja na poslu i zasićenosti poslom, što može imati negativne posledice na motivaciju za rad i spremnost pedagoga da iniciraju i realizuju aktivnosti koje vode promeni vaspitno-obrazovne prakse. Na slične probleme u pogledu ostvarivanja svoje profesionalne uloge ukazuju i pedagozi u Hrvatskoj (Kara-

matić Brčić i Radeka, 2022). Oni kao negativne strane svog posla izdvajaju birokratizaciju uslovljenu nametnutim preteranim administriranjem, veliki opseg različitih poslova koje obavljaju i prevelika očekivanja po pitanju svestranosti uloge pedagoga, što za posledicu ima da svoj posao ponekad smatraju stresnim.

Značajna tema koja se izdvojila tokom fokus grupe jeste i pitanje statusa i položaja profesije pedagog, kako u društvu, tako i unutar ustanove. Svi učesnici diskusije su saglasni da profesija pedagog nije dovoljno vidljiva u društvu, kao i da se priroda posla i uloga pedagoga ne razumeju i ne vrednuju na adekvatan način, niti od strane prosvetnih vlasti, niti od kolega u ustanovi. Međutim, ohrabrujući podatak je da su učesnici, komentarišući ko i šta treba da uradi kako bi se afirmisala profesija pedagog, konstatovali da oni sami moraju da budu aktivniji, preduzimljiviji i energičniji u izgradnji identiteta i integriteta profesije pedagog. Uslov da pedagozi postanu agensi promene jeste da osveste da deo odgovornosti za menjanje postojećeg stanja leži na njima samima. Ovo je veoma važan uvid, jer bez internalizacije odgovornosti teško može doći do željenih promena (Fullan, 1993).

Ovo istraživanje otvara i neka nova pitanja za promišljanje i dalje istraživanje vezano za profesionalnu ulogu pedagoga. Šta i kako pedagozi praktičari, ali i cela profesionalna zajednica pedagoga mogu i treba da čine da bi se učvrstio status profesije i doprinelo njenom afirmisanju? Na koji način kroz inicijalno obrazovanje jačati profesionalni identitet studenata pedagogije kako bi se osnažili i uspešnije pripremili za ulogu pedagoga u vaspitno-obrazovnoj ustanovi? Kako revidirati programsku osnovu rada pedagoga na način da ukazuje na prioritete uloge pedagoga i na ključne aspekte njegovog profesionalnog delovanja? Kako kod pedagoga podstaći proaktivnost, refleksivnost, istraživački pristup, kao i preuzimanje liderske pozicije u procesu razvoja i promena prakse vaspitno-obrazovnog rada?

Ograničenje ovog istraživanja čini organizovanje samo jedne fokus grupe. Osim toga, bilo bi korisno sprovesti istraživanje u kome bi posebno učestvovali pedagozi zaposleni u vrtiću i u školi, s obzirom na specifičnosti koje ima svaki od ovih nivoa obrazovanja, pa time i profesionalno delovanje pedagoga u okviru njih. Korišćena tehnika istraživanja takođe ima određena ograničenja. Primena tematske analize nosi sa sobom dileme u vezi sa različitim mogućnostima za tumačenje odgovora, tj. različitim načinima na koje se može vršiti kodiranje i definisanje tema.

Zaključak

U radu su prikazani nalazi dobijeni fokus grupnim intervjuom o tome kako pedagozi praktičari vide vlastitu profesionalnu ulogu. U celini gledano, podaci iz fokus grupe saglasni su sa nalazima istraživanja koje su učesnici diskusije imali priliku da komentarišu, a koji su opisani u prvom delu rada. Međutim, fokus grupa pružila je širu sliku koja omogućava detaljniji i precizniji uvid u ostvarivanje profesionalne uloge pedagoga. Pored toga, podaci do kojih se došlo grupnom diskusijom, a koji su drugačiji u odnosu na komentarisane nalaze iz upitnika, odnose se na odgovornost samih pedagoga za probleme i izazove koji se tiču njihove profesionalne uloge. Imajući u vidu da učesnici percipiraju sebe kao nekoga ko može da bude agens promena u pogledu sopstvenog položaja i uloge, kako u

ustanovi, tako i van nje, pedagoge je potrebno ohrabriti i podržati na tom putu. Takođe, pedagoge treba podsticati da se u ostvarivanju svoje profesionalne uloge više koncentrišu na aktivnosti koje su razvojno usmerene, tj. okrenute menjanju i unapređivanju prakse vaspitno-obrazovnog rada. Stvaranje imidža pedagoga kao stručnjaka koji je proaktivan, ko pokreće i vodi promene, ko preispituje i istražuje praksu i svojim delovanjem doprinosi razvoju kvaliteta obrazovanja siguran je put ka uspešnom ostvarivanju njihove profesionalne uloge i afirmaciji profesije pedagoga. Dobro osmišljeno inicijalno obrazovanje pedagoga, kvalitetno razvijeni različiti oblici i vidovi stručnog usavršavanja, kao i čvršće povezivanje i intenzivnija saradnja unutar profesionalne zajednice pedagoga načini su na koje se mogu osnažiti pedagozi.

Literatura

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carey, J. C., Harris, B., Lee, S. M., & Aluede, O. (Eds.) (2017). *International Handbook for Policy Research on School-Based Counseling*. Springer.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008). Narodne novine br. 59/90., 26/93., 27/93., 29/94., 7/96., 59/01., 114/01. i 76/05.
- Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008). Narodne novine br. 63/2008 i 90/10.
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50(6), 12-17.
- Gregorčič Mrvar, P. (2021). Considering the Challenges of the Further Development of School Counselling: Experiences from Slovenia. In N. Popov et al. (Eds.), *Comparative School Counseling* (pp. 75-86). Bulgarian Comparative Education Society.
- Gregorčič Mrvar, P. i Resman, M. (2019). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-obrazovalni ustanovi. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 10-33.
- Harris, B. (2013). *School-based counselling internationally: a scoping review*. British Association for Counselling and Psychotherapy.
- Hebib, E. (2014). Dimenzije uloge školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 337-350.
- Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S. i Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti*. Ministarstvo prosvjete i športa i Prosvjetno vijeće.
- Karamatić Brčić, M. i Radeka, I. (2022). Poslovi pedagoga u suradnji s drugim (su)dionicima odgojno-obrazovnog procesa. U D. Vican, J. Ledić i I. Radeka (ur.), *Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije* (str. 163-184). Sveučilište u Zadru.
- Kraguljac, N. i Spasenović, V. (2023). Kako pedagozi vide svoju profesionalnu ulogu? U Z- Šaljić, S. Dubljanin i A. Pejatović (ur.), *U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem: izazovi i moguća rešenja*, *Zbornik radova* (str. 27-34). Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet u Rijeci.

- Luketić, D. (2022). Teorijsko-metodološka polazišta u istraživanju odrednica profesije pedagoga u Republici Hrvatskoj. U D. Vican, J. Ledić i I. Radeka (ur.), *Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije* (str. 13-37). Sveučilište u Zadru.
- Marković, J. (2020). *Analiza stavova stručnih saradnika o statusu i pravnom okviru kojim se propisuju oblici rada psihologa i pedagoga u školama u Republici Srbiji*. Nacionalni obrazovni portal. <https://www.portal.edu.rs/resursi/analiza-pravnog-okvira-i-stavova-strucnih-saradnika-u-cilju-izrade-novog-pravilnika-oblicima-rada-psihologa-i-pedagoga-u-osnovnim-i-srednjim-skolama-i-domu-ucenika/>
- Pavlović, J. i Džinović, V. (2007). Fokus grupe: od prikupljanja podataka do kritičke pedagoške prakse. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 289–308. <https://doi.org/10.2298/zipi0702289p>
- Popov, N. i Spasenović, V. (2018). *Stručni saradnik u školi: Komparativni pregled za 12 zemalja*. Bugarsko društvo za komparativnu pedagogiju
- Popov, N. & Spasenović, V. (2021). School Counseling: A Comparative Study in 15 Countries. In N. Popov et al. (Eds.), *Comparative School Counseling* (pp. 9-18). Bulgarian Comparative Education Society.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnog saradnika u predškolskoj ustanovi* (2021). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 6/2021.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju stručnog saradnika u predškolskoj ustanovi i njegovog profesionalnog razvoja* (2021). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 3/2021.
- Programske smernice. Svetovalna služba v srednji šoli (2008b). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli (2008a). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Programske smernice: Svetovalna služba v vrtcu (2008c). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Slijepčević, S. i Zuković, S. (2019). Značaj proučavanja profesionalnog identiteta školskog pedagoga. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 44(2), 117-129. <https://doi.org/10.19090/gff.2019.2.117-129>
- Vican, D., Ledić, J. i Radeka, I. (ur.) (2022). *Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije*. Sveučilište u Zadru.
- Vračar, M., Jović, J. i Stojanović, N. (2021). Profesionalno delovanje pedagoga u vaspitno-obrazovnoj praksi – put ka ostvarivanju ciljeva održivog razvoja. *Nastava i vaspitanje*, 70(2), 217-237. <https://doi.org/10.5937/nasvas2102217V>

Primljeno: 07.03.2023.

Korigovana verzija primljena: 05.04.2023.

Prihvaćeno za štampu: 10.04.2023.

Self-portrait of the Professional Role of a Pedagogue

Vera Spasenović

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Nevenka Kraguljac

Filip Filipović Primary School, Belgrade, Serbia

Abstract *The professional practice of pedagogists is of great importance for achieving and developing the quality of educational work in preschools and schools. However, there are still open questions and dilemmas in the professional community regarding the nature of the professional role of pedagogists. This paper presents the findings of research conducted with the aim of gaining a more complete understanding of the beliefs of (pre)school pedagogists about their own professional role. Data was collected through a focus group interview involving 9 pedagogists employed in preschools and schools in the city of Belgrade. Through the thematic analysis of the data obtained from the focus group, three themes were identified: the characteristics of professional work of pedagogists; the context in which the professional activity of pedagogist is realized; and the status and position of the profession. Pedagogists point out the multitude and diversity of the tasks they perform, as well as the challenges and difficulties in fulfilling their professional role. They are aware of their own responsibility in terms of affirming the status and position of the profession, both in society and within the institution. The paper raises questions for further reflection on this issue. It is concluded that creating the image of pedagogists as professionals who are proactive, who initiate and lead changes, who question and research practice, and who contribute to the development of educational quality, is a sure path to the successful realization of their professional role and the affirmation of the the profession.*

Keywords: *educational counselor, pedagogical profession, professional role of pedagogists.*

Deep Music Pedagogy and Four-Ways-of-Being

Nada O'Brien

C.G. Jung Institute Zurich, Zurich, Switzerland

Abstract *The core dynamics of human development are mirrored in the relationship between verbal and non-verbal experience and communication. This topic is a focus of research not only in developmental psychology, analytical psychology and psychoanalysis, but also in pedagogy and music education. Deep music pedagogy, introduced in this paper, provides a theoretical framework for the exploration of the music nature of the self in educational contexts. The concept of the self is based on the development of four senses of the self, with emphasis on non-verbal and verbal dynamics and the psychoanalytic perspective of the music nature of the self. These essential dynamics are studied in this article as four ways of (music) being and articulated as four educational standards for music education. Deep music pedagogy lays the foundation for music education employing the full developmental and educational potential of the music nature of the self.*

Keywords: *music, self, education, pedagogy, development.*

Introduction

Music education concepts throughout history and across educational systems can be best described as an everlasting pendulum between the personal experience of music on one side and rational knowledge about music on the other, i.e. between music and words.

The range of concepts varies from music education based solely on performing music to purely rational knowledge about music. Music has one of the most significant impacts on human development (Carta, 2009; O'Brien, 2018a), so it is a precious, must-use educational contribution. Research suggests (Green, 2014) that neither experiencing music through listening and performance alone nor simply theorising about music realise its full potential. Psychoanalytically, the entire drama of individual and collective human existence can be conceptualised as concerned with the relationship between music and words. Education, and music education in particular, bring this drama to the fore.

Deep music pedagogy (O'Brien, 2023) provides a theoretical framework based on psychoanalytic infant research (Benveniste, 2021; Csepregi, 2006; Jacoby, 1999; Michels,

2017; Piha, 2005), analytic psychology, music pedagogy, musicology and music theory and analysis. The intrinsic connection between music and words, i.e. the phenomena of music and underlying patterns of human development, are first presented through the concept of the senses of the self. The music's nature of the self is then elaborated through the lenses of infant research and the psychoanalysis of music. This lays the foundation for music education employing the full educational and development potential of the music's nature of the self, which is articulated further in the concluding chapter on Deep music pedagogy. Finally, consideration of the dynamic between music and words in this context is given through the concept of the educational standards for music education.

Behind Words

From the perspective of infant research and psychoanalysis, the underlying dynamics of human life and maturation are portrayed in the formative period of the development of the self. The term self will be used in a developmental context signifying: "Supraordinate organisation responsible for regulating the system of the psyche. The centre of this organisation is the self or self-organisation." (Jacoby, 1999, p. 48). Lichtemberg emphasised that the self is the "independent center for initiating, organising and integrating experience and motivation" (Lichtemberg, 1992, p. 58).

Emergent self

During the first two months of life, the infant experiences events that become organised into more comprehensive structures. This is a development period of connecting single events based on inherent/archetypal and biographical "logic". Inherent/archetypal and biographical "logic" is the remarkable manifestation of archetypes in action – universal organising principles which connect single experiences into universal forms which are observable in individual lives. These organising principles are analogous to the principles of music form (O'Brien, 2023). Archetypes can be comprehended as formulae; underlying motion patterns manifest as typical behavioural patterns and automatic and unconscious reactions. "The archetype itself is empty and purely formal, nothing but a *facultas praeformandi*, a possibility of representation which is given a priori. The representations themselves are not inherited, only the forms." (Jung, 1990, para. 155, as cited in Jung, 2000). The psyche's central archetype is The Self (different to the concepts of the self described in developmental psychology), and it is the archetype of meaning. Therefore, the first infant experiences at this earliest stage are beginning to be connected by the underlying principle of meaning, which is innate and universal.

Here, we are in a liminal space between archetypal, collective, and universal - and developmental, individual, and unique; a formative space of inherent potential and influences of the environment which model the matrices of personality. These matrices operate unconsciously and largely determine automatic human reactions, experiences, evaluations, and behavioural patterns, permeating the entire human life as autonomous energy clusters with the tendency to be integrated into the conscious energy field (Ego).

This results in the enlargement and enrichment of consciousness and releases creative potential. Jung empirically proved the existence and patterns of functioning of these energy clusters and termed them *complexes* (Escamilla, 2020). On the developmental, biographical level of each individual, their origin is in the period of the emergent self, with the first blocks of memory, representations of interactions, which have been generalised (RIGs). RIGs are formed according to the infant's unique logic of evaluating experience and sense (Stern, 1985, as cited in Michels, 2017). This is the origin of the infant's subjective life. The emphasis here is on the *emergent* self – it is emerging into the world via the dual union with the mother and, ultimately, from the very "source", the origin of life. It emerges from the experiences *in utero*, which are, interestingly enough, also evidenced by the first prenatal music learning (Weinberger, 2001).

Core Self

Around the second and third month, with the emergent self, the infant smile occurs, and the journey of experiencing *I* and *The Other* begins at a more differentiated level. RIGs, as "islands of consistency" (Stern, 1985, p. 14, as cited in Michels, 2017) form the sense of core self which brings the infant sense of *I*, of authorship of intentions and relationship with the regulative other. It is a flux of both core-self vs. other and core-self with other. These building blocks of relationship patterns are formed between the second and seventh months and remain an unconscious matrix of relatedness. The infant's sense of self depends on the other, the caregiver, especially in feeling safe. The development period of the core self is characterised by self-agency (control over self-generated action), self-coherence (having a sense of being a non-fragmented, physical whole), self-affectivity (patterned inner feelings) and self-history (continuity with one's past). Therefore, the core self is a more differentiated sense of *I* resulting from the interaction between the initial innate qualities of the infant with the environment.

The timing in which a caregiver reacts to the infant's needs and stimuli, the quality of resonance between the child and caregiver (form, content, intensity and the like), which developmental psychology and psychoanalysis recognise as different types of *attunement* (including misattunement), the spaciousness the infant is given for their expression, all these model future patterns of relatedness. This is especially true regarding relational expectations (based on the generalised experiences with the caregivers in these early stages), thus, connotatively, relational evaluation and quality. These all form an underlying individual *style* of relatedness. An illustrative analogy of this period could be a music *jam session*: automatic ways a musician relates in spontaneous music communication (O'Brien, 2018a).

Subjective Self

This phase of the sense of self-development is marked by intersubjectivity, experienced and lived without words. Infants can share intention, the direction of focus and feeling states. This period marks a development of their personal styles of communica-

tion. Depending on the caregiver's attunement to the infant, the distribution of energy between the capacity for self-focus and engagement with the outside world is modelled, which remains an unconscious, automatic pattern of intersubjectivity throughout life. Furthermore, the implications of sharing intention, focus direction, and feeling states are profound and multifold. The infant can be aware of the mother or caregiver's feeling state while focusing on the content of their communication. To the extent that they feel safe, a balance between managing the environment and their inner states and focusing on the object of attention is achieved. During this formative period, the ability to concentrate develops and becomes unconscious and automatic. Therefore, developmental (not inborn) introversion and extroversion preferences are powerfully predisposed in this way because if the infant feels unsafe in the presence of a caregiver (for example, due to a caregiver's inner states, which make them unfit to answer the infant's need, and are not *good enough* – Orozco, 2023), the available energy will be mainly distributed to manage the *being with* (concerning the caregiver), rather than focusing on the shared object of attention in a balanced way. This can cause concentration and learning problems later on and, in extreme cases, a bipolar dynamic/disorder. This is crucial for pedagogy, especially in understanding students' reactions, expressions, communication, and learning process. For example, when evaluating their knowledge, the first question is: "Are they able in the given moment to extrovert enough to communicate what is required or is their available energy employed to manage their inner state of not feeling safe?"

In this period, therefore, the infant forms the experience of what is sharable with the significant other, and thus a *non-sharable self* and *private self* are modelled. The *non-sharable self* becomes non-sharable even to the person themselves in later life; it is pushed into the unconscious, where it resides as a personal Shadow. However, it does not cease to exist, and it determines a person's automatic preferences and evaluations of life experience in the form of the *evoked other*.

According to Stern, during the first few years, the infant lives in memories of former interactions, regardless of whether the caregiver is physically present (Stern, 1985, as cited in Michels, 2017). Even if the caregiver is present, the infant is simultaneous with a regulating historical other (or the image of the sum of interactional experiences). The time dimension of RIGs is complex: Stern feels that the infant has to deal with its past, lived experience of togetherness with the caregiver, his subjective experience and, at the same time, the actual presence of the other. Thus, the *evoked companion* is always present, and infants and adults are seldom (if ever) alone. It seems that we are constantly interacting in a preverbal flow of amodal mental, affective and bodily sensations, which knit the overall inner predisposition for each specific experience and interaction (O'Brien, 2018b).

The *private self* is accessible both to the person and potentially to trusted others (in certain conditions) but might not be expressible verbally. In this period, the *false self* (Winnicott, 1960, as cited in Orozco, 2023) is also apparent: "Other people's expectations can become of overriding importance, overlaying or contradicting the original sense of self, the one connected to the very roots of one's being. ... through this false self, the infant builds up a false set of relationships, and by means of introjections even attains a show of being real" (Winnicott, 1960, p. 146, as cited in Orozco, 2023). The infant then provides attunement to the caregivers and lives a life of imitation without spontaneity.

However, the role of the false self is vital in preventing something worse – hurting or destroying the true self, of which the extreme consequence would be a disintegration of *I*.

All these structures containing the infant's sense of self flow simultaneously and remain throughout one's life. All these non-verbal senses of self, all these dimensions of the deepest authentic identity, including the non-sharable self and private self, are evoked in the presence of music. The deepest layers of the individual's sense of self, identity and modeled ways of being in life are, as described, essentially nonverbal but *coenesthetic* (O'Brien, 2018b). Now, what happens with the sense of Verbal self?

Verbal self

In the 15- to 18-month period, the infant's capacity to consider herself an object for her own reflection becomes apparent as language develops. There is an emergence of the *objective self* together with the *subjective self*. Words bring the naming of a child's experience and an accurate mirroring of the deepest layers of him/herself by the objective world. At the same time, words bring a split, either by being untrue to the child's experience and naming it falsely (often due to significant others mistaking a child for projections of their unconscious contents) or by the inability to name it at all. In the fairy tale "Rumpelstiltskin" (Lepori, 2020), discovering a true name releases healing or magical energy for new developments.

Furthermore, the "devil" or "lord of the underworld" is referred to as "No-Named", cross-culturally reflecting the disallowed part of the self to exist in the "human world" (consciousness). This split brings the life-long dynamics of deep truth and betrayal, acceptance and rejection, shame and guilt, and it questions the acknowledgement of the *I am* experience. Again, an analogy can be drawn from the Bible (St John): "in the beginning was the word". Through it, the (external) world came into existence; it was an orientation for moving through life, as the Old Greek *herma* implied (phallus-shaped stones set on ancient crossroads personifying the presence of the god Hermes, protector of journeymen and words; hence the word *term/terminology*), orientation and guides of our thinking and being. Therefore, naming an infant's experience (or, in a pedagogical situation – the student's experience) must be an act of mirroring, not the imposition of a false meaning. Hence the golden rule in music pedagogy: *from sound to theory*.

Before we look at the role of these different senses of self in a pedagogical setting, especially in a music pedagogy setting, we will first take a deeper dive into the non-verbal nature of the formative experiences, the coenesthetic world of the infant. Since these different qualities of the sense of the self are coenesthetic, the essential sense of self is musical in nature.

Music nature of the self

The multi-layered nonverbal world of the infant, which René Spitz describes as coenesthetic, operates in a manner analogous to the multi-layered phenomenon of music flow (Csepregi, 2006; O'Brien, 2018a). Coenesthetic communication sheds light on the

deep psychosomatic experience of music in terms of “totalities”. The term coenesthetic refers not only to organic sensations and a sense of “I am” but also to primordial relating patterns at a deeper level. Basing most of his conclusions on empirical infant research, Spitz (1965) provides closer insight into the nature of this early nonverbal experience of the interactional world. Starting from Freud’s primary and secondary processes, he speaks of the coenesthetic and diacritic organisation of early experiences (Spitz, 1965, as cited in Csepregi, 2006) During the coenesthetic mode of functioning in the first six months of life, “a perception takes place on the level of deep sensibility and, in terms of totalities, in an all-or-none fashion” (Spitz, 1965, p. 134, as cited in Csepregi, 2006). It signifies the affective interchange between the infant and her caregiver and operates on both expressive and receptive levels. Spitz speaks about infant expression through nonverbal signals, which adults seem unaware of. Infant reception operates through conditioned reflexes which evoke the vegetative system. Somatic manifestations are visceral and postural. The diacritic mode of functioning evolves from the coenesthetic mode and becomes an integrated sensory organisation by the second year.

In the first months of life, infants are exposed to changes in equilibrium, tension, vibration, rhythm, intensity, contact, time duration, voice timbre and tone, etc. They register impressions, not through separate sensory channels but by the coenesthetic organisation of their bodies. It is interesting to note that the medical meaning of “visceral” refers to the vital internal organs of the body, such as those within the chest, including the heart or lungs, or abdomen, including the kidneys, liver, pancreas or intestines. Language reflects these impressions in universal idioms such as “gut feeling”, “heartache”, and “to get something off one’s chest”. Piha (2005) draws a direct link between coenesthetic functioning and artistic and scientific modes, regarding the link between scientific and artistic processes (primarily musical) as intuition. She sees intuition as an integral mode of archaic coenesthetic thinking:

In my view, the non-discursive intuitive mode of thought used by artists forms an integrated bridge to the archaic coenesthetic world of experience described by Spitz (Csepregi, 2006). This hypothetical sphere of early impressions, dominating particularly during the first six months of life, is marked by vague, [...] comprehensive categories – tensions, equilibriums, temperatures, postures, touches, vibrations, rhythms, durations, pitches, tones, etc. – in which neither perception and affect, nor somatic and psychic, have yet been differentiated. In general, the adult is hardly aware of them, and they are difficult to express rationally (Piha, 2005).

She articulates these perceptions through everyday activities and situations that all humans perform: Why do we immediately realise that a person’s look or voice is warm, soft, and therefore friendly? How could vision or hearing mediate qualities of temperature or touch based on our interpretations of emotions? These involve experiences that take no heed of the boundaries between sensory modalities and that a linguistic metaphor can connect us with. Piha considers music as the closest medium of coenesthetic functioning. As a result of her research and psychoanalytic work, she considers the experience of

sound and music a special category. "It is comprised of an immeasurable number of simultaneous, different, overlapping, and interpenetrating sub-spaces. [...] Speech and music are attempts to bind these spaces into the same comprehensible picture, into integrated connection with one another" (Piha, 2005, p. 35).

According to later research in infant development and analytical work with adults, this archaic mode of experience does not actually "disappear". It instead exists alongside our other modes of comprehension that are just closer to our consciousness. From this form of an archaic mode of experience, of the undifferentiated mode of infant relating, our adult comprehension and relating predispositions evolve. In other words, this is the source of the development of our *unconscious music style of relating to others and experiencing life itself*. These kinds of information or related impressions regarding the person or situation are automatic. They precede our cognition and are based on our innate ability to assess in a natural, primal way, the essence of which is musical.

Music mirroring (O'Brien, 2018a) extrapolates the fundamental content and dynamics of the primordial relational patterns, closely reflecting its dual body-mind nature. The primordial, relational patterns between an infant and the mother (or caregiver) are analogous to musical flow phenomena and the dynamics of music communication (O'Brien, 2018a). Music flow and libidinal energy dynamics are regulated by the first and second laws of thermodynamics. The principles of coherence and equivalence are the formative principles of the dynamics of music and the psyche (O'Brien, 2018a). The music flow is multi-layered and multidimensional, comprising different planes and categories (for example, tonal, textural, and thematic) with a particular notion to time-space properties which are inseparably tied. Music analysis informs of the constructional universality of music form according to a priori principles, which are "immune to the changes in the civilisational outlook of the world" (Popovic, 1998, p. 368). These principles are expressed in life through the modes of biographic movement of the individual composer, style, and *Zeitgeist*. Respectively, the initial mother-child dyad models universal underlying patterns of experience expressing archetypal patterns of libidinal movement through a set of interactive biographical forms. Through these forms, libidinal energy flows in its multiplane coenesthetic spectrum. The mechanistic aspect of movement interferes with the space-time properties of libidinal energy (Jung, 2000). The analogy between music and libidinal flow is remarkable in that they both comprise instinctual, somatic and symbolic qualities delivering the innate verbal self. The following statements by Einstein (emphasis in Suzuki & Suzuki, 1969) illustrate this analogy and also bring together the positions of Stern, Spitz and Piha:

The Theory of Relativity was a music thought that came to me [...] The theory of relativity occurred to me by intuition, and music is the driving force behind this intuition. My parents had me study the violin from the time I was six. My new discovery is the result of musical perception. My perception is musical. (Suzuki & Suzuki, 1969, p. 90).

Einstein's process of articulating the initial archaic, amodal perception reflects the stages of development described by Stern: from the emerging self in the first months of life through the core and subjective self to the verbal self. At his latter stage, the infant

is creating a new domain of relatedness, which “moves relatedness onto the impersonal, abstract level, intrinsic to language and away from the personal, immediate level” (Stern, 1985, pp. 162-163, as cited in Michels, 2017). Through such archaic, musical ways of being, new knowledge may come, first ready to be listened to and eventually spoken to the world.

Deep Music Pedagogy and Four-Ways-of-Being in the World

As discussed, qualities of the sense of self can be considered as four different ways of being in the world (Jacoby, 1999, p. 51). What has this to do with music education? Considering their essential musical nature, the music experience summons the most profound aspects of the self, including the non-shareable and private selves. Engagement of the verbal self is a discovery process of words resonating and experience being named (rather than the authentic personal experience being disregarded and pushed into the unconscious, creating/deepening the split). Therefore, music education is a precious opportunity to express and integrate the most authentic parts of the self. How can this be achieved?

Welcoming all four-ways-of-being in the world is a condition for the realisation of the unique potential of an individual. Four-ways-of-being and music education share the essential dynamics between non-verbal and verbal underlying experience and communication. Bearing in mind that music education is founded on a correlation between music art and science, philosophy of education, pedagogy and psychological sciences (Epperson, 2023), the conception of music education requires considerations of these relevant developmental factors. Music education should create a safe and optimally stimulating space for this process to integrate vital energy released from the unconscious into the “objective”, conscious dimension of being and support the student to realise their most profound potential.

Deep Music Pedagogy explores concepts and methods for creating a safe space and for optimal stimulation to facilitate the music experience so that this potential can be realised. This is firstly achieved by providing *temenos* – a safe space in the intersubjective field between teacher and student; based on the process and content analysis of the music teaching, students’ reactions and responses can be discerned in terms of *evoked other* and ‘present’ self (Jacoby, 1999). They can be observed in students’ more intense automatic reactions to certain music stimuli (both ‘positive’ and ‘negative’). If the teaching process contains these responses (without being automatically reactive), then all four senses are welcomed and gradually integrated over time. Secondly, *music mirroring* (O’Brien, 2018a) creates *attunement* with the non-verbal senses of the self, which evokes an underlying feeling of safety. This facilitates a stimulating environment for the verbal self to express the experience genuinely.

Furthermore, it is applied through the rule *from sound to theory*, where analytical psychology methods are used to explore a substantial music experience of a student (Jung, 2000). A specially designed way of asking questions and exploring students’ music experience provides tools for self-discovery and a spectrum of gradients through which we perceive music is thereby illuminated. The verbal self is engaged in naming these in

an organic way unique to the individual, integrating the four senses of the self and weaving it into a larger tapestry which includes historical background, culture, and *Zeitgeist*.

The interplay of experience and knowledge (introduced at the beginning as a dichotomy of music and words) operates in the framework of four educational standards: knowledge and understanding, music listening and apperception, performing and creating (the standards are co-designed by the author within the national education reform project) (Ivanovic et al., 2010). These are founded upon the Jungian psychoanalytic perspective on four qualities of the sense of the self, simultaneously streaming through a child's personality and setting a student's predispositions to music, education and life in general. Furthermore, they comprise the developmental dynamics between nonverbal and verbal aspects of the self with the entire archetypal background at play, including individual, ancestral, cultural, and collective dimensions. They are founded on the archetypal *quaternity* of formative dynamics (Jung, 2000). This fourfold structural dynamics of the psyche manifests in many ways (e.g., four functions or symbols of transformation) (Jung, 2000). It is also present in the formative principles of the dynamics of music flow (Popovic, 1998). Interestingly, there are specific dynamics in the learning process (in general and also with regards to mastering skills and developing understanding) which are reflected in the phases of the psychological transformation process, often referred to as "3 + 1": These are found in the archetypal narratives such as fairy tales and myths. For example, there are three brothers and a princess (or vice versa), a three times repeated action and then a change, or the Trinity and Virgin Mary in the Christian paradigm, and so on; threefold patterns symbolise the developmental process in time (Edinger, 1992). "The rhythm is built up in three steps, but the resultant symbol is a quaternity" (Jung, 1989, para. 258 as cited in Jung, 2000). The threefold patterns, innate for the orientation of consciousness in time (such as past, present and future, or beginning, middle and end), reflect the psychological experience in its dynamic, developmental and temporal aspects, while fourfold patterns (quaternity symbols) express the totality of psyche in its static, structural and eternal aspect (Edinger, 1992). The processes of learning how to learn, mastering skills, and acquiring knowledge are reflected in this fourfold dynamic. All four senses of self need to be engaged for a lasting change (stored in long-term memory) to occur. To fathom a curriculum topic and eventually acquire it as personalised knowledge, an experience of music expression and apperception (i.e. music performance, creation and listening) should occur. In this way, the music's nature of self is operationalised. Over time, a specific discourse is created, both on the individual and the group level. This discourse then dialogues with the "thesaurus" of the collective verbal self adopting relevant music terminology and language organically.

The analytical psychology energy perspective conceptualises the four educational standards in the context of these dynamics, which also reflect the dynamics of the learning process. Developmentally, the four educational standards reflect the four senses of self, with music listening, expression, and creation being in analogous relationship with the senses of the non-verbal self and knowledge and understanding with the more explicit involvement of the verbal self. This underlying dynamic of human experience, also referred to as four-ways-of-being (Jacoby, 1999), has served as a foundation for the author

in designing the educational standards for the subject of music in order to take into consideration the music nature of the self and use this potential for music education and development. This is further explained in detail through a concrete example of music listening (O'Brien, 2018b). It is important to emphasise that all four senses of self flow simultaneously, thus involving the entire being in different stages of the music learning process.

The educational standards framework is in a multilayered and dynamic relationship with four-ways-of-being and is considered from an individual, group, cultural and collective paradigm of the structure of the psyche (Castleman, 2003). It thus provides an in-depth person-centred approach that simultaneously permeates the underlying formative principles of the energy flow on different levels. Four-ways-of-being and its relationship to music pedagogy are further explained through the Jungian concept of the *quaternity*, focusing on the orientation of consciousness and personality types, music formative principles, styles, communication process and the lifelong developmental process striving towards wholeness (O'Brien, 2023).

The first layer of the Jungian amplification method, which captures the concept of Deep Music Pedagogy, is beautifully given in the lines of Keats's poem: "Heard melodies are sweet, but those unheard Are sweeter; therefore, ye soft pipes, play on; Not to the sensual ear, but, more endear'd, Pipe to the spirit ditties of no tone" (Ode on a Grecian Urn, lines 11-14, as cited in Maity, 2021). An introduction to Deep Music Pedagogy articulated through scientific discourse as a multidisciplinary science field of enquiry, with scope, aim, topics and methods, is articulated in the upcoming monograph "Introduction to Deep Music Pedagogy" (O'Brien, 2023).

Literature

- Benveniste, S. (2021). Mother-Infant Observations: A View into the Wordless Social Instincts that Form the Foundation of Human Psychodynamics. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 69(1), 33–50. <https://doi.org/10.1177/0003065121997402>
- Carta, S. (2009). Music in dreams and the emergence of the self. *Journal of Analytical Psychology*, 54(1), 85-102. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5922.2008.01759.x>
- Castleman, T. (2003). *Threads, Knots, Tapestries: How a tribal connection is revealed through dreams and synchronicities*. Deimon Verlag.
- Csepregi, G. (2006). *The Clever Body*. Calgary University Press.
- Edinger, E. (1992). *Ego and archetype*. Shambala.
- Escamilla, M. (2020). Neuroscience and Jung. In N. O'Brien & J. O'Brien (Eds.), *Professional Practice of Jungian Coaching* (pp. 44-57). Routledge.
- Epperson, G. (2023). Music education. Encyclopedia Britannica. Encyclopedia Britannica Inc. <https://www.britannica.com/art/music>
- Ivanovic, N., Tupanjac, A., Bogunovic, B., Djurovic, J., Tubin, Z., & Nestic D. (2010). *Educational standards for the subject Music culture*, Institute for education quality and evaluation, Ministry of Education of the Republic of Serbia.
- Jacoby, M. (1999). *Jungian psychotherapy & contemporary infant research*. Routledge.

- Jung, C. G. (2000). *The collected works of C. G. Jung (CW)*. Princeton University Press.
- Lepori, D. (2020). Rumpelstiltskin: Archetypal view on ethics. In N. O'Brien, & J. O'Brien (Eds.), *Professional Practice of Jungian Coaching* (pp. 205-212). Routledge.
- Lichtenberg, J., Lachmann, F., & Fosshage J., (1992). *Self and motivational systems*. Hillsdale.
- Maity, S. (2021, February 27). *Heard melodies are sweet, but those unheard/Are sweeter; therefore, ye soft pipes, play on*. Literary Ocean. <https://literaryocean.com/heard-melodies-are-sweet-but-those-unheard-are-sweeter-therefore-ye-soft-pipes-play-on-explain/>
- Michels, R. (2017). Stern on "Self". *Psychoanalytic Inquiry*, 37(4), 265-269. <https://doi.org/10.1080/07351690.2017.1299502>.
- O'Brien, N. (2018a). *Music and the Unconscious*. Dosije Studio.
- O'Brien, N. (2018b), Who is listening? A psychoanalytic view on listening phenomena. *New Sound*, 52, 131-147. <https://doi.org/10.5937/newso18521310>
- O'Brien, N. (2023). The contribution of the scientific work of Berislav Popovic to understanding the deep connection between music and psyche: Meta analysis of music and libidinal flow. In T. Popovic Mladjenovic, I. Petkovic Lozo, & I. Miladinovic Prica (Eds.), *Diffractions of the compositional, music-theoretical, pedagogical, social and cultural work of Berislav Popović* (pp. 144-152). Faculty of Music Belgrade.
- O'Brien, N. (2023). *Introduction to Deep Music Pedagogy*. Faculty of Music Belgrade.
- Orozco, J. (2023). Transitionality, Playing, Identification and Symbolization: Winnicott and Vygotsky. *Journal of Psychiatry Reform*, 10(9). 1-5.
- Piha, H. (2005). Intuition: A bridge to the coenesthetic world of experience. *Journal of American Psychoanalytic Association*. 53(1), 23-49. <https://doi.org/10.1177/00030651050530011601>
- Popovic, B. (1998). *Music form or meaning in music*. Clio.
- Suzuki, S., & Suzuki W. (1969). *Nurtured by love. A new approach to talent education*. Warner Bros Publications.
- Weinberger, N., (ed). (2001, January 29). University of California. <https://www.faculty.uci.edu/profile/?facultyId=2688>

Primljeno: 01. 12. 2022.

Korigovana verzija primljena: 04. 03. 2023.

Prihvaćeno za štampu: 27. 05. 2023.

Dubinska muzička pedagogija i četiri načina bivstvovanja

Nada O` Brajen

K. G. Jung Institut, Ciri, Švajcarska

Apstrakt

Dubinska dinamika ljudskog razvoja se ogleda u odnosu između verbalne i neverbalne komunikacije. Ova tema je predmet istraživanja ne samo razvojne, analitičke psihologije i psihoanalize, već i pedagogije i muzičkog obrazovanja. Dubinska muzička pedagogija predstavljena u ovom radu artikuliše teorijski okvir proučavanja muzičke prirode sopstva u obrazovnom kontekstu. Konceptija sopstva je zasnovana na razvoju četiri osećaja za sopstvo sa naglaskom na neverbalnu i verbalnu dinamiku razvoja, kao i na psihoanalitičkoj perspektivi muzičke prirode sopstva. U radu je ova dubinska dinamika posmatrana kroz četiri načina (muzičkog) bivstvovanja, i artikulisana kroz četiri obrazovna standarda muzičkog obrazovanja. Dubinska muzička pedagogija postavlja osnovu za muzičko obrazovanje koje uključuje pun obrazovni i razvojni potencijal muzičke prirode sopstva.

Ključne reči: muzika, sopstvo, obrazovanje, pedagogija, razvoj.

Sociodemografske varijable kao korelati čitalačkih interesovanja i recepcije književnih dela učenika osnovne škole¹

Olivera Gajić²

Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet,
Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija

Spomenka Budić

Učiteljski fakultet, Univerzitet Edukons, Sremska Kamenica, Srbija

Branka Radulović

Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu,
Novi Sad, Srbija

Ranko Rajović

Pedagoški fakultet, Univerzitet Primorska, Kopar, Slovenija

Apstrakt

Polazeći od konstatacije da se u nastavi književnosti nedovoljno koriste moći književne umetnosti koje bi mogle da osnaže interesovanje učenika za čitanje i recepciju dela, autori u radu ispituju uticaj sociodemografskih činilaca na karakteristike čitalačkih interesovanja učenika (pol, školski uspeh, obrazovni status majke i oca, nastavni jezik). Istraživanjem je obuhvaćeno i utvrđivanje povezanosti razumevanja nepoznatih i manje poznatih reči i izraza u odlomcima iz književnih dela (epsko-lirskog – narodna balada i epskog roda – ep i roman) sa sociodemografskim činionicima. Istraživanje je obavljeno servej istraživačkom metodom, od tehnika je primenjeno anketiranje, a od instrumenata upitnik. Prigodni uzorak obuhvatio je 478 učenika petog razreda osnovnih škola sa teritorije Republike Srbije u kojima se nastava izvodi na srpskom i mađarskom jeziku. Od statističkih testova primenjeni su hi-kvadrat (χ^2) test, jednofaktorska analiza varijanse, t-test (t) nezavisnih uzoraka, fi (Phi) koeficijenti Kramer V (Cramer's V) pokazatelj u okviru programa IBM SPSS 20.0. Rezultati istraživanja pokazali su da čitalačka interesovanja učenika značajno koreliraju sa sociodemografskim

1 Rad predstavlja segment širih istraživanja u okviru naučnoistraživačkog projekta „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi“ koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (br. 451-03-9/2021-14/200166 i br. 451-03-9/2021-14/200125), a koji je sproveden na Filozofskom fakultetu i Prirodno-matematičkom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu.

2 gajico@ff.uns.ac.rs

činiocima, posebno polom, školskim uspehom, obrazovnim statusom oca i majke, dok je obrazovni status majke povezan i sa članstvom u biblioteci. Može se konstatovati da učenici tokom čitanja književnih dela imaju poteškoća sa nepoznatim i manje poznatim rečima i izrazima (tuđicama, dijalekatskim rečima, lokalizmima i arhaizmima), a da je nastavni jezik značajan sociodemografski činilac koji je povezan sa brojem percipiranih reči i njihovim razumevanjem. Zaključuje se da je moguće kreirati okruženje koje stimuliše čitalačka interesovanja učenika, što otvara prostor savremenim metodičkim sistemima i postupcima tumačenja nepoznatih reči i izraza u literarno-komunikativnom kontekstu nastave književnosti.

Ključne reči: čitalačka interesovanja učenika, korelacija, recepcija književnog dela, sociodemografske varijable, tumačenje nepoznatih reči.

Uvod

Knjiga je najveće duhovno bogatstvo civilizacije, temelj kulturne riznice svakog naroda i konstanta vrednosti. Međutim, uprkos tolikom značaju knjige, danas se suočavamo sa fenomenom krize čitanja. Ona nanosi štetu ukupnoj kulturi nacije, pogađajući najviše školu. Na razvoj čitalačkih interesovanja utiču brojne varijable. Na jednoj strani su lične sklonosti, a na drugoj sociodemografski činioци, društvene mogućnosti i uslovi, kao i podsticaji za zadovoljavanje određenih potreba i interesovanja. Od sociodemografskih činilaca najveći uticaj na formiranje čitalačke kompetencije imaju faktori društvene sredine, kao što su: porodica, vršnjaci, škola, sredstva masovnih komunikacija i drugo (Gajić, 1999).

Period osnovnoškolskog uzrasta dece posebno je značajan u pogledu mogućnosti uticaja na razvoj sposobnosti čitanja i na oblikovanje čitalačkih interesovanja. U tome presudnu ulogu ima škola, kako izborom sadržaja, tako i organizacijom nastavnog rada. Pokretačka moć knjige je velika, a pitanje je samo koliko se u nastavi književnosti ona koristi u cilju podsticanja čitaoca na čitanje i stvaranje (Ilić i sar., 2007). „Usavršavanje literarne recepcije učenika, stvaranje i razvijanje trajnih čitalačkih navika i osposobljavanje učenika da samostalno čitaju, doživljavaju, tumače i ocenjuju književnoumetnička dela predstavljaju osnovne ishode u nastavi srpskog jezika i književnosti, kako u osnovnoj, tako i u srednjoj školi“ (Stevanović i sar., 2020: 137). Međutim, iako se u reformisanim programima ishodi i osnovni zadaci/ciljevi nastave književnosti odnose na „negovanje i razvijanje čitalačke i književne kulture učenika“ (Janićijević, 2016: 8), u nastavnoj praksi javlja se neravnoteža između proklamovanog i realizovanog.

Teorijsko polje istraživanja

Složenost fenomena čitalačkih interesovanja krije u sebi čitav splet raznovrsnih i promenljivih činilaca koji bliže određuju ovu pojavu i njihovu povezanost sa određenim varijablama. Njihovo proučavanje može da pruži smernice za organizovani vaspitno-obrazovni rad na njihovom daljem podsticanju u skladu sa vrednostima društva i autentičnim potrebama dece i mladih.

Brojna istraživanja u Republici Srbiji i u svetu ukazuju na tzv. krizu čitanja i nedovoljnu zainteresovanost mladih za čitanje, kako na osnovnoškolskom, tako i na srednjoškolskom uzrastu. Rezultati istraživanja pokazuju „da od 208 ispitanika njih 133, odnosno gotovo 64% kažu da ne vole da čitaju lektiru; da sva dela predviđena za školsku lektiru u toku godine pročitaju samo 33 ispitanika, odnosno svega 15%“ (Ilić i sar., 2007: 7). Na osnovu rezultata istraživanja o čitalačkim navikama srednjoškolaca u slobodnom vremenu utvrđeno je da za većinu srednjoškolaca u Republici Srbiji čitanje nije jedna od omiljenih aktivnosti (Krnjaić i sar., 2011), kao i da adolescenti nisu naklonjeni čitanju štiva koje je deo kurikuluma (Stevanović i sar., 2020).

Stanje nije mnogo bolje ni u Evropskoj uniji, gde mladi, takođe, nisu dovoljno zainteresovani za čitanje. Naime, „svaki peti petnaestogodišnjak u Uniji ima loše veštine čitanja i ne čita dovoljno“ (Vrasidas & Theodoridou, 2018: 298). Rezultati nacionalnih ispitivanja u Sjedinjenim Američkim Državama pokazuju da rezultati procene čitanja u četvrtom i osmom razredu, za 2019. godinu, beleže tendenciju pada u odnosu na rezultate nacionalnog ispitivanja obavljenog 2017. godine (Stevanović i sar., 2020).

Iako relevantna istraživanja pokazuju da su čitalačka interesovanja relativno autonomne pojave, ipak je moguće, kao značajne činioce, izdvojiti sredinske faktore, posebno uticaj škole, odnosno nastave maternjeg jezika i književnosti (Boushey & Moser, 2006; Chinappi, 2015; Gambrell, 2011; Moley, 2011; Purić, 2012; Purić, 2018; Sanacore, 2002; Shafer, 2003), kao i sociodemografske varijable (uzrast, pol učenika, tip škole koju pohađaju, razred koji pohađaju, opšti uspeh učenika, ocena iz maternjeg jezika i književnosti, nivo obrazovanja majke i nivo obrazovanja oca) (Clark et al., 2008; Clark, 2011; Coles & Hall, 2002; Krnjaić i sar., 2011; Stevanović i sar., 2020; Watson et al., 2010; Weaver-Hightower, 2003).

Kako bi se ostvario potpuniji uvid u varijable povezane sa čitalačkim interesovanjima, potrebno je usredsrediti pažnju na one oblasti i sadržaje koji međusobno značajno diferenciraju učenike u pogledu njihovih interesnih pravaca u ovoj oblasti.

Međutim, treba ukazati i na to da dodatnu teškoću prilikom razvoja čitalačkih interesovanja predstavlja činjenica da učenici tokom čitanja književnih dela relativno često nailaze na nepoznate reči. Ukoliko kontekst ne omogućava njihovo razumevanje, onda im je potrebna direktna instrukcija (Anić, 2003; Nist & Olejnik, 1995). Pritom, javlja se paradoks, jer ukoliko učenici ne čitaju dovoljno, verovatno su i nedovoljno izloženi susretu s nepoznatim rečima koje bi im omogućile njihovo usvajanje. Naravno, nastavnik može na različite metodičke načine pristupiti tumačenju i definisanju nepoznatih reči i izraza u nastavnoj interpretaciji književnog teksta: navođenjem osnovnog, temeljnog značenja reči i svih ili barem još nekih značenja koja reč može imati, navođenjem sinonima, opisivanjem osobe ili predmeta, odnosno navođenjem funkcije predmeta (čemu predmet služi), navođenjem njegovog antonima i dr. (Zgusta, 1991). Na taj način otklanjaju se moguće poteškoće u učenikovom razumevanju i doživljavanju književnog teksta koje mogu biti prepreka razvoju čitalačke i komunikacijske kompetencije učenika.

Metodološki dizajn istraživanja

Istraživački pristup i orijentacija

Brojni istraživački nalazi pokazuju da se u nastavi književnosti nedovoljno koriste moći književne umetnosti koje bi mogle da osnaže interesovanje učenika za čitanje i recepciju dela, iako je pokretačka moć knjige velika. Stoga je neophodno utvrditi korelaciju ovih fenomena sa sociodemografskim varijablama i teškoće na koje učenici nailaze prilikom recepcije (doživljavanja i razumevanja) književno-umetničkog dela, a to je, prema istraživačkim nalazima, najčešće tumačenje nepoznatih i nedovoljno poznatih reči u tekstu.

Istraživanje je teorijsko-empirijskog karaktera, koncipirano po modelu ne-eksperimentalnog istraživanja.

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je ispitivanje povezanosti sociodemografskih varijabli učenika osnovne škole (pol, školski uspeh, obrazovni status oca i majke, nastavni jezik) sa njihovim čitalačkim interesovanjima i recepcijom književnih dela. Cilj istraživanja obuhvata i utvrđivanje povezanosti razumevanja nepoznatih i manje poznatih reči i izraza u odlomcima iz književnog dela sa sociodemografskim činiocima.

Istraživačka pitanja

1. Da li su čitalačka interesovanja učenika povezana sa sociodemografskim činiocima (pol, školski uspeh, obrazovni status oca i majke, nastavni jezik)?
2. Da li izbor književno-umetničkih dela predstavlja teškoću u njihovoj recepciji u nastavi?
3. Da li nepoznate i manje poznate reči i izrazi u tekstu predstavljaju teškoću u recepciji književno-umetničkog dela?
4. Koje reči i izraze u književno-umetničkom tekstu učenici najčešće percipiraju kao nepoznate i manje poznate?
5. Da li je razumevanje nepoznatih i manje poznatih reči i izraza u odlomku iz književnog dela povezano sa sociodemografskim činiocima?

Metode, tehnike, instrumenti istraživanja

Istraživanje povezanosti između nezavisnih varijabli i zavisne varijable obavljeno je neeksperimentalnom primenom kauzalne metode, odnosno servej istraživačkom metodom. Od tehnika je primenjeno anketiranje, a od instrumenata *Upitnik o čitalačkim interesovanjima učenika*. Instrumentom je obuhvaćeno ukupno 18 pitanja otvorenog i zatvorenog tipa (alternativna pitanja i pitanja sa višestrukim izborom). Strukturu

upitnika čine tri dela. Prvi deo namenjen je prikupljanju osnovnih podataka o ispitaniku (pol, škola, školski uspeh i dr.), drugi deo upitnika sastoji se od pitanja koja se odnose na čitalačka interesovanja učenika i recepciju književno-umetničkih dela, kao i tumačenje nepoznatih i manje poznatih reči i izraza, dok su u trećem delu ponuđena tri odlomka iz književnih dela epsko-lirskog (narodna balada) i epskog roda (vrste: epska narodna pesma, roman) gde su učenici podvlačili reči koje ne razumeju. Upitnik su za potrebe ovog istraživanja kreirali autori i ponuđen je učenicima na srpskom i mađarskom nastavnom jeziku.

Odlomke, navedene u trećem delu Upitnika, odabrali su nastavnici srpskog jezika i književnosti i nastavnici mađarskog jezika i književnosti u školama obuhvaćenim uzorkom. Izbor odlomaka je bio sledeći:

1) Odlomci iz književnih dela na srpskom jeziku: narodna epska pesma starijih vremena „Ženidba Dušanova“, dečji roman „Hajduci“ Branislava Nušića i avanturistički roman „Doživljaji Toma Sojera“ Marka Tvena.

2) Odlomci iz književnih dela na mađarskom jeziku: „Kömvés Kelemenné“ (narodna balada), „János vitéz“ - Petőfi Sándor (epska poema) i „Tanár úr kérem / Röhög az egész osztály“ – Karinthy Frigyes (dečji roman).

Odlomci iz navedenih dela odabrani su jer spadaju u tekstove iz lektire, koja čini okosnicu programa književnosti i koji se, uz tekstove koje je potrebno obraditi na času, ponovo uvode s ciljem formiranja, razvijanja i negovanja čitalačkih navika kod učenika od školske 2019/20. godine (*Pravilnik o planu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 15/2018).

Uzorak istraživanja

Istraživanjem je obuhvaćeno 478 učenika (220 ispitanika muškog i 214 ispitanika ženskog pola) petog razreda osnovnih škola: OŠ „Đorđe Natošević“ – Novi Sad, OŠ „Vuk Karadžić“ – Novi Sad, OŠ „Dušan Radović“ – Novi Sad, OŠ „Sečenji Ištvan“ – Subotica, OŠ „Majšanski put“ – Subotica, OŠ „Kralj Aleksandar I“ – Požarevac i OŠ „Jovan Cvijić“ – Zrenjanin. U pojedinim odeljenjima OŠ „Majšanski put“ i OŠ „Sečenji Ištvan“ – Subotica, nastava je realizovana na mađarskom nastavnom jeziku (ukupno 66 učenika, odnosno 15.2%). U ostalim odeljenjima i školama nastava je realizovana na srpskom nastavnom jeziku (ukupno 368 učenika – 84.8%). Istraživanje je realizovano tokom školske 2019/2020. godine.

Statistička obrada rezultata

Za određivanje razlika u mišljenju učenika o teškoćama, odnosno ometajućim faktorima koji se javljaju prilikom recepcije književno-umetničkog dela i njihova čitalačka interesovanja korišćeni su hi-kvadrat (χ^2) test, jednofaktorska analiza varijanse i t-test (t) nezavisnih uzoraka. Za određivanje jačine uticaja među varijablama korišćeni su f_i (Φ)

koeficijenti Kramer V (*Cramer's V*) pokazatelj za χ^2 -test i eta-kvadrat pokazatelj za jednofaktorsku analizu varijanse. Za određivanje izvrsnosti učenika u nastavnom jeziku korišćen je metod neuronskih mreža (neuralnetworks). Za ovu analizu podaci su kodirani sa 1 ukoliko su učenici imali ocenu iz nastavnog jezika 4 ili 5 i sa 0 ukoliko su imali ocenu manju od 4. Statistički testovi obrađeni su u okviru programa IBM SPSS 20.0.

Rezultati istraživanja i diskusija

Rezultati sprovedenog istraživanja pokazali su da 56,0% ispitanih učenika voli da čita školsku lektiru, dok 44,0% ne voli. Na pitanje koliko dela školske lektire pročitaju u toku jedne godine, 64,5% ispitanika odgovorilo je da pročitaju sva dela, 27,2% ispitanika pročitava više od polovine predviđenih dela, dok 8,3% učenika pročitava manje od trećine preporučenih književnih dela. Ovi rezultati vrlo su slični rezultatima ispitivanja čitalačkih navika srednjoškolaca u školskom kontekstu (čitanje školske lektire), koja ukazuju na činjenicu „da samo 46,9 % učenika čita sve knjige koje pripadaju opusu propisanom kurikulumom. Poneku knjigu iz korpusa školske lektire pročitava 41,2% učenika“ (Stevanović i sar., 2020: 143–144). Ovakvi rezultati mogu se smatrati donekle i očekivanim jer ova interesna orijentacija učenika nije posebno izražena. Dobijeni pokazatelji nisu karakteristični samo za Republiku Srbiju, već su evidentni i u međunarodnim studijama (Frankel et al., 2018; Hooper, 2005; Manuel & Carter, 2015).

Da bi se bolje sagledalo pitanje čitalačkih interesovanja učenika, upoređivani su indikatori dve varijable: „da li učenici vole da čitaju“ i „broj pročitanih dela“. Hi-kvadrat test pokazao je statističku značajnost između ove dve varijable, $\chi^2 = 8.993$, $p = 0.011$, *Cramer's V* = 0.138. Evidentno je da učenici koji su iskazali nezainteresovanost za čitanje školske lektire, u manjem procentu je i čitaju. Posebno je važno obratiti pažnju na ovu grupu učenika tokom njihovog školovanja kako bi se otkrili uzroci ove pojave i pronalazile mogućnosti za razvoj čitalačkih interesovanja.

Povezanost sociodemografskih varijabli i čitalačkih interesovanja učenika

Kad je reč o utvrđivanju povezanosti čitalačkih interesovanja učenika sa sociodemografskim činiocima (pol, školski uspeh, obrazovni status oca i majke, nastavni jezik), Hi-kvadrat test je pokazao statističku značajnost po pitanju učeničkog interesovanja za školsku lektiru u odnosu na pol ispitanika, $\chi^2 = 20.568$, $p = 0.000$, $phi = 0.208$. Dobijena fi vrednost ukazuje na mali do srednji uticaj pola ispitanika na čitalačka interesovanja učenika. Prema dobijenim podacima nešto više od polovine dečaka i oko trećine devojčica ne voli da čita školsku lektiru. Ovakav istraživački nalaz potvrđen je i u drugim istraživanjima u našoj zemlji jer „devojčice imaju značajno razvijenije čitalačke navike od dečaka“ (Krnjaić i sar., 2011: 278), kao i u međunarodnim ispitivanjima (Clark et al., 2008; Clark, 2011; Coles & Hall, 2002).

Istraživanjem nisu utvrđene statistički značajne razlike između učenika koji (ne) vole da čitaju školsku lektiru u odnosu na školski uspeh ($\chi^2 = 4.837$, $p = 0.184$), nastavni

jezik ($\chi^2 = 1.427, p = 0.232$), obrazovni status oca ($\chi^2 = 4.002, p = 0.135$) i obrazovni status majke ($\chi^2 = 3.796, p = 0.150$). Iako nisu ustanovljene statistički značajne razlike, zanimljivo je primetiti da učenici koji nastavu slušaju na srpskom jeziku u nešto većoj meri vole da čitaju školsku lektiru nego učenici koji nastavu slušaju na mađarskom jeziku. Takođe, učenici koji dolaze iz porodica sa višim ili visokim obrazovnim statusom roditelja u većoj meri vole da čitaju lektiru nego učenici koji dolaze iz porodica gde roditelji imaju osnovno ili srednje obrazovanje. Znači, porodično okruženje doprinosi čitalačkim interesovanjima dece. Što se tiče uticaja pola ispitanika na broj pročitanih dela, hi-kvadrat testom nije utvrđena statistički značajna razlika, $\chi^2 = 3.899, p = 0.142$. Rezultati su pokazali da većina dečaka i devojčica (preko 60,0%) pročitava sva dela predviđena za jednu školsku godinu, dok nešto više dečaka (oko 11,0%) nego devojčica (6,0%) pročitava manje od trećine dela.

Istraživanjem je ustanovljena statistički značajna razlika između ispitanika u pogledu broja pročitanih dela tokom godine u odnosu na školski uspeh, $\chi^2 = 105.239, p = 0.000$, *Cramer's V* = 0.479. Ustanovljeno je da, sa porastom školskog uspeha, linearno raste i broj pročitanih dela, dok eksponencijalno opada zastupljenost broja učenika koji su pročitali manje od trećine predviđenih dela (Tabela 1).

Tabela 1

Povezanost broja pročitanih dela i učeničkog školskog uspeha

Nivo obrazovanja	Sva dela	Više od polovine predviđenih dela	Manje od trećine dela
Nedovoljan	0.0%	0.0%	0.0%
Dovoljan	0.0%	0.0%	100.0%
Dobar	34.1%	34.1%	31.7%
Vrlo dobar	53.5%	35.1%	11.4%
Odličan	74.3%	23.3%	2.3%

Primenom hi-kvadrat testa nije ustanovljena statistički značajna korelacija između broja pročitanih dela i nastavnog jezika, $\chi^2 = 0.921, p = 0.631$.

Obrazovni status oca ($\chi^2 = 32.079, p = 0.000$, *Cramer's V* = 0.190) i majke ($\chi^2 = 58.159, p = 0.000$, *Cramer's V* = 0.255) pokazali su se statistički značajnim pokazateljima kada je u pitanju broj pročitanih dela (Tabela 2). Naime, sa porastom stepena stručne spreme roditelja došlo je i do povećanja broja pročitanih dela. To znači da su učenici koji dolaze iz porodica visokoobrazovanih roditelja više zainteresovani za knjige i redovno ih čitaju. Ako ove podatke uporedimo sa rezultatima nekih sličnih istraživanja, uočava se da su „razvijenije čitalačke navike povezane s višim školskim uspehom učenika, višim nivoom obrazovanja majke, višim nivoom obrazovanja oca i tipom škole koju pohađaju učenici“ (Krnjaić i sar., 2011: 278).

Tabela 2

Utjecaj obrazovnog statusa oca i majke na broj pročitanih dela

Nivo obrazovanja	Sva dela	Više od polovine predviđenih dela	Manje od trećine dela
Osnovno obrazovanje	43.8%	29.2%	27.1%
Srednje obrazovanje	69.1%	26.0%	4.9%
Više ili visoko obrazovanje	67.8%	26.8%	5.4%

Odluka učenika da li će se učlaniti u gradsku biblioteku, prema rezultatima istraživanja, povezana je sa njihovim školskim uspehom ($\chi^2 = 14.728$, $p = 0.002$, $Cramer's V = 0.180$) i obrazovnim statusom majke ($\chi^2 = 9.781$, $p = 0.008$, $Cramer's V = 0.149$). Ovi rezultati pokazuju da se učenici sa boljim obrazovnim performansama, odnosno školskim uspehom, u većoj meri učlanjuju u gradske biblioteke nego učenici sa slabijim školskim uspehom. Takođe, utvrđeno je da, ukoliko majka deteta ima više ili visoko obrazovanje, deca će u većoj meri imati pozitivan stav prema čitanju raznih književnih dela i biće članovi gradskih biblioteka. Dalje, vrednosti Hi kvadrat testa pokazuju da postoje statistički značajne razlike između učenika s obzirom na pol, budući da devojčice češće pozajmljuju knjige iz biblioteke.

U celini gledano, čitalačke navike i interesovanja učenika u Republici Srbiji ne menjaju se značajno tokom dužeg vremenskog perioda, o čemu svedoče i istraživanja Stevanovića i saradnika (Stevanović i sar., 2020). Naime, učenici „nemaju formiranu naviku korišćenja usluga biblioteke“ (Krnjaić i sar., 2011: 278).

Može se konstatovati da su čitalačka interesovanja učenika značajno povezana sa sociodemografskim činiocima. Pol učenika je u korelaciji sa njihovim čitalačkim interesovanjima kad je reč o čitanju školske lektire, dok je školski uspeh povezan sa brojem pročitanih dela u toku godine i sa članstvom u biblioteci. Obrazovni statusi oca i majke, takođe, povezani su sa brojem pročitanih književnih dela u toku godine, dok je obrazovni status majke povezan sa članstvom u biblioteci.

Teškoće u recepciji književno-umetničkih dela

Upitnikom su bila obuhvaćena i pitanja u vezi sa mišljenjem učenika o tome da li izbor književno-umetničkih dela predstavlja teškoću u recepciji tekstova. U Tabeli 3 prikazana je učestalost i izbor književno-umetničkih dela.

Tabela 3

Učestalost i izbor književno-umetničkog dela

	Književna dela iz programa školske lektire	Književna dela van nastavnog programa	Ništa	Drugo
Učestalost	24.2%	45.4%	12.5%	17.8%

Podatak da nešto manje od polovine ispitanika više voli da čita dela van nastavnog programa i da oko petine ispitanika radije bira štampu („Politikin zabavnik“, stripove, i sl.) ili romane (avanturističke, istorijske i dr.) ukazuje na potencijalni problem u načinu približavanja književnih dela iz programa školske lektire. Ovi istraživački nalazi vrlo su slični rezultatima istraživanja (Stevanović i sar., 2020) koji ukazuju na to da relativno visok procenat (71,7%) učenika čita knjige van obaveznog opusa koji sadrži kurikulum. Vrednost Hi-kvadrat testa pokazuje statistički značajne razlike prema polu učenika: $\chi^2 = 154.7$ ($N=1378$). Rezultati su pokazali da postoji statistički značajan uticaj pola ispitanika na izbor književnog dela, $\chi^2 = 34.766$, $p = 0.000$, $Cramer's V = 0.272$. Devojčice značajno prednjače u izboru prozних književnih dela van nastavnog programa (55,9%) u odnosu na dečake (34,0%). Sa druge strane, dečaci prednjače u izboru drugih tekstova („Politikin zabavnik“, stripovi i sl.) u odnosu na devojčice, dok je ista polna zastupljenost po pitanju njihove zainteresovanosti za romane. Poezija, bajke i pripovetke za decu nisu bile često zastupljene u ovom uzorku. Očekuje se da će novi Pravilnik o planu i programu nastave i učenja osnovnog obrazovanja i vaspitanja (Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 15/2018), uz dominantan korpus tekstova kanonskih pisaca kojim se bogati nacionalni i kulturni identitet, u dopunskom izboru lektire dati mogućnost nastavnicima da odaberu izvestan broj književnih dela savremenih pisaca. „Cilj uvođenja savremenih književnih dela koja još nisu postala deo kanona jeste da se po svojoj motivskoj ili tematskoj srodnosti vežu za postojeće teme i motive u okviru nastavnog programa i da se takvim primerima pokaže kako i savremeni pisci promišljaju epsku narodnu tradiciju ili teme prijateljstva, etičnosti, razvijaju imaginaciju i empatiju, čime će se bogatiti vertikalno čitalačko iskustvo učenika i osavremeniti pristup nastavi“ (Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 15/2018: 82).

Relevantna istraživanja ukazuju na to da odlike pojedinih književnih rodova i vrsta mogu u značajnoj meri opredeliti izbor sadržaja za čitanje (Purić, 2018). Autorka Purić (2018) smatra da je „razmatranje žanrovskih osobenosti teksta u funkciji podsticanja čitalačkih interesovanja učenika mlađeg školskog uzrasta“ (Purić, 2018: 34). Imajući u vidu to da učenici vrednuju žanr prilikom izbora literature za čitanje (Kauffman, 2005), kao i da se čitalačka motivacija u nastavi može razvijati izborom metodičkih postupaka (Chinappi, 2015; Patall, 2013), postavlja se pitanje da li nastavnici analizom žanrovskih odlika teksta uspevaju da pronađu pravi način da podstaknu i zainteresuju učenike, odnosno da nastavu književnosti povežu sa njihovim čitalačkim sklonostima? „Jedan od preduslova za ostvarivanje ovog nastavnog zadatka je poznavanje čitalačkih interesovanja učenika, iako pojedini istraživači izražavaju sumnju u tačnost percepcije čitalačkih preferencija dece od strane odraslih“ (Worthy et al., 1999, prema: Purić, 2018: 40).

Ovim istraživanjem utvrđena je korelacija između učeničkog školskog uspeha i izbora književno-umetničkog dela, $\chi^2 = 41.156$, $p = 0.000$, $Cramer's V = 0.173$. Rezultati su pokazali da učenici sa boljim školskim uspehom u većoj meri biraju dela iz dodatnog vannastavnog programa (Tabela 4).

Tabela 4
Povezanost učeničkog školskog uspeha i izbora književno-umetničkog dela

Uspeh	Književna dela iz programa školske lektire	Književna dela van nastavnog programa	Ništa	Drugo
Nedovoljan	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Dovoljan	0.0%	0.0%	75.0%	25.0%
Dobar	26.2%	26.2%	28.6%	19.0%
Vrlo dobar	29.8%	43.9%	16.7%	9.6%
Odličan	21.7%	50.2%	8.4%	19.7%

Rezultati istraživanja pokazali su da je izbor dela povezan s obrazovnim statusom oca ($\chi^2 = 23.206$, $p = 0.000$, *Cramer's V* = 0.162) i majke ($\chi^2 = 24.153$, $p = 0.000$, *Cramer's V* = 0.164). Prema dobijenim podacima, što je obrazovni status roditelja viši, to će njihova deca u većoj meri birati književno-umetnička dela i van nastavnog programa, dok deca čiji su roditelji osnovnog obrazovnog statusa često ne biraju ništa za čitanje jer najčešće nemaju pozitivan primer koji bi mogli slediti. Ovi rezultati potvrđeni su i u istraživanjima „o povezanosti roditeljskog čitanja sa čitalačkim navikama mladih u Francuskoj, Nemačkoj i Italiji“ (Stevanović i sar., 2020: 149). Korelacija između čitalačkih navika majki i dece izražena je u Italiji i Francuskoj, dok je veća povezanost između čitalačkih navika očeva i dece ustanovljena u Nemačkoj (Cardoso et al., 2008, prema: Wollscheid, 2013). „Druga istraživanja pokazuju da će deca, koja imaju bogate bibliotečke resurse kod kuće i čiji roditelji, posebno majke, podstiču čitalačke navike svoje dece, biti uspešnija u domenu čitanja u školi u odnosu na decu kojoj nedostaje takvo porodično okruženje“ (Sénéchal, 2006, prema: Stevanović i sar., 2020: 149).

Može se konstatovati da je učenički izbor književnih dela van nastavnog programa značajno povezan sa sociodemografskim činiocima. Pol i školski uspeh povezani su sa izborom proznih književnih dela, dok je obrazovni status oba roditelja povezan sa izborom književnih dela za čitanje van školskog kurikuluma. Ovakvi rezultati istraživanja impliciraju da su „situaciona interesovanja generisana određenim uslovima i/ili stimulima iz okruženja koji fokusiraju pažnju i koji predstavljaju više trenutnu afektivnu reakciju, nego što mogu ili ne mogu trajati“ (Hidi & Harackiewicz, 2000, prema: Guthrie et al., 2006: 233). Ovi autori smatraju da se situaciona interesovanja u nastavi, kao i nivo akademske motivacije, može podsticati uključenošću učenika u oblasti specifičnog sadržaja. Drugim rečima, moguće je kreirati okruženje koje stimuliše situaciona interesovanja, što može biti jedan od načina na koji se u nastavi mogu razvijati čitalačka interesovanja (Purić, 2018). To otvara prostor savremenim metodičkim sistemima i oblicima nastavnog rada, zasnovanim na aktivnom odnosu učenika prema tekstu, raspravljanju o njegovim značenjima i lepotama njihovog jezičkog izraza. Nastavni rad na tekstu u literarno-komunikativnom kontekstu traži od učenika sopstvena zapažanja i sopstvene stavove, a za njihovu uverljivost uvek se moraju tražiti uporišta u tekstu, mora se ponirati u dubine

njegovih značenja, na mestima sa kojih ona najintenzivnije zrače i na koja jezik svojim čarolijama mami. Time se brani sopstvena recepcija teksta (Ilić i sar., 2013).

Nepoznate i manje poznate reči i izrazi u tekstu kao teškoća u recepciji književno-umetničkog dela

Kad je reč o trećem istraživačkom pitanju – da li nepoznate i manje poznate reči i izrazi u tekstu predstavljaju teškoću u recepciji književno-umetničkog dela, 87,5% ispitanika je navelo da tokom čitanja školske lektire nailazi na nepoznate reči, dok svega 12,5% ispitanika ne nailazi na njih. Dobijeni podatak, svakako, ukazuje na to da nepoznate i/ili manje poznate reči i izrazi u tekstu predstavljaju teškoću u recepciji književno-umetničkog dela. U najvećoj meri to su: stare reči (arhaizmi) (34,7%) i tuđice (23,5%) (Tabela 5).

Tabela 5
Najčešće percipirane nepoznate reči u tekstovima

Nepoznate reči	Učestalost
Tuđice	23.5%
Dijalekatske reči	11.7%
Lokalizmi	7.5%
Stare reči	34.7%
Neologizmi	6.0%
Figurativno upotrebljene reči	7.7%
Žargonske reči	8.2%
Nešto drugo	0.6%

Zanimljivo je da ni varijable pol ($\chi^2 = 7.710$, $p = 0.359$), ni školski uspeh ($\chi^2 = 16.242$, $p = 0.756$) ni obrazovni status roditelja ($\chi^2 = 11.657$, $p = 0.634$) nisu pokazale statističku značajnost. Međutim, nastavni jezik na kome se održava nastava predstavlja značajan činilac, $\chi^2 = 4.416$, $p = 0.036$, *Cramer's V* = 0.097 (Tabela 6).

Tabela 6
Povezanost nastavnog jezika sa najčešće percipiranim nepoznatim rečima

Vrsta reči	Mađarski jezik	Srpski jezik
Tuđice	14.3%	25.1%
Dijalekatske reči	23.0%	9.8%
Lokalizmi	2.4%	8.4%
Stare reči	37.3%	34.3%
Neologizmi	5.6%	6.1%
Figurativno upotrebljene reči	10.3%	7.3%
Žargonske reči	7.1%	8.4%
Nešto drugo	0.0%	0.7%

Kad je reč o četvrtom istraživačkom pitanju – koje nepoznate reči i izrazi učenicima predstavljaju problem za razumevanje teksta, učenici su naveli da tokom čitanja školske lektire imaju poteškoća sa: tuđicama, dijalekatskim rečima, lokalizmima i starim rečima (arhaizmima) ($\chi^2 = 20.029$, $p = 0.006$, $Cramer's V = 0.152$). Kao što se može videti u Tabeli 6, učenicima koji nastavu slušaju na srpskom jeziku problem predstavljaju tuđice i arhaizmi, dok učenicima koji nastavu slušaju na mađarskom jeziku problem predstavljaju tuđice, dijalekatske reči i arhaizmi.

Upitani da li im nastavnik objašnjava nepoznate reči i izraze, 18,6% ispitanika je navelo da nastavnik to čini tokom analize teksta, 51,8% je navelo da dobiju objašnjenje nakon analize teksta, a 29,6% učenika smatra da uopšte ne dobiju objašnjenje o značenju njima nepoznatih reči. Na pitanje da li neka nepoznata reč ili izraz ometa doživljavanje i razumevanje teksta koji čitaju, većina ispitanika (66,0%) odgovorila je da im se to ponekad desi, a mnogo manji procenat ispitanika (16,2%) izjavio je da im to uopšte ne smeta ili pak, izrazito smeta (17,7%). Ovi podaci ukazuju na to da značajan broj učenika ima teškoće u recepciji teksta zbog nerazumevanja nepoznatih i manje poznatih reči i izraza. „Nepoznate reči, a i neshvaćen smisao poznatih reči, otežavaju prijem teksta, pa tako umanjuju mogućnosti za njegovo doživljavanje i interpretiranje“ (Nikolić, 1992: 214). To su najčešće nedovoljno odomaćene tuđice i arhaične reči i izrazi, koji se moraju tumačiti pre čitanja kako bi se omogućila dublja recepcija teksta. Arhaizmi su veoma značajne reči u književnosti jer se njihovom upotrebom oživljavaju slike prošlih vremena. Upitno je da nastavnik predvidi jezičko projektovanje učenika na području otežanog shvatanja leksike, frazeologije i semantike (Nikolić, 1992: 214), odnosno da ustanovi koje reči i izrazi mogu da ometaju recepciju teksta (koje učenici ne mogu iz konteksta shvatiti) i uključiti ih u dijalog koji se sa učenicima vodi u uvodnom delu časa (Ilić, 2006). Ukoliko bi se ova metodička radnja ostavila za kasnije, nakon čitanja teksta, doživljaj bi bledeo, kao i motivacija učenika, čime bi analitičko-sintetička faza rada na tekstu bila oslabljena, a efekti umanjeni (Nikolić, 1992: 341).

Zanimljivo je da su učenici koji pohađaju nastavu na mađarskom jeziku u većoj meri percipirali da ne dobijaju objašnjenja od svojih nastavnika o značenju nepoznatih reči u tekstu, $\chi^2 = 59.316$, $p = 0.000$, $Cramer's V = 0.356$. Oni su, pored arhaizama i tuđica, naveli i dijalekatske reči, karakteristične za govor nekog područja koja se, po svojim osobinama, razlikuju od standardnog jezika kao nedovoljno poznate. Neophodno je pravovremeno tumačenje nepoznatih reči u tekstu jer se na taj način one „detaljno tumače u kontekstu, uz puno nastojanje da im se značenje opredmeti i čulno aktuelizuje u umetničkim slikama“ (Nikolić, 1992: 215). Tim pre, kada se radi o mađarskom nastavnom jeziku koji je vrlo složen, postoje i mnoge druge studije koje sistematično i programski proučavaju stepen razumevanja pročitano. Tako, na primer, istraživanja koja je vršila Mardžeri Bernštajn (Bernstein, 2014) ukazuju na povezanost interesovanja za čitanje sa razumevanjem pročitano. Učenici koji bolje razumeju književni tekst pokazuju veće interesovanje za čitanje.

Činioci razumevanja nepoznatih i manje poznatih reči i izraza u odlomku iz književnog dela

U okviru petog istraživačkog pitanja nastojalo se ustanoviti da li je razumevanje nepoznatih i manje poznatih reči i izraza u odlomku iz lirsko-epskih (narodna balada) i epskih književnih dela (vrste: epska pesma, roman) povezano sa sociodemografskim činiocima. U Tabeli 7 prikazani su deskriptivni indikatori za broj nepoznatih i manje poznatih reči i izraza u odlomcima iz književnih dela.

Tabela 7

Prikaz deskriptivnih pokazatelja za broj nepoznatih i manje poznatih reči i izraza u odlomku iz književnog dela

Književno delo	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Range</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
I Narodna balada / epska narodna pesma	4.67	2.43	0.0	13.0	13.0	0.304	0.268
II Avanturistički roman / epska poema	1.85	1.62	0.0	9.0	9.0	1.117	1.690
III Dečji roman	2.03	1.59	0.0	9.0	9.0	0.846	1.133
Ukupno	8.55	4.77	0.0	28.0	28.0	0.650	0.918

Napomena. *M* – srednja vrednost; *SD* – standardna devijacija; *Minimum* – minimalan broj; *Maximum* – maksimalan broj; *Range* – razlika između minimuma i maksimuma; *Skewness* – skjunis; *Kurtosis* – kurtozis.

Kao što se može videti iz Tabele 7, vrednosti skjunisa (*Skewness*) i kurtozisa (*Kurtosis*) nalaze se u granicama ± 2 što ukazuje na to da broj evidentiranih nepoznatih i manje poznatih reči i izraza podleže normalnoj raspodeli. Najviše nepoznatih i manje poznatih reči učenici su percipirali u lirsko-epskom i epskom tekstu (narodna balada i narodna epska pesma), zatim epskom tekstu koji se čita kod kuće (avanturistički roman i epska poema), a najmanje u književnom odlomku (dečji roman). Mnogo je leksičkih područja i semantičkih krugova koji su sasvim udaljeni od iskustva današnjih učenika i to vrlo često u delima narodne književnosti (Nikolić, 1992). U narodnim epskim pesmama na srpskom jeziku, čiji su odlomci ponuđeni ispitanicima, to su bile najčešće sledeće reči: mejdan, telal, kadifa i dr.

Primenom jednofaktorskih analiza varijanse ustanovljeno je da ne postoje statistički značajne razlike između učenika u pogledu percipiranog broja nepoznatih i manje poznatih reči u delu u odnosu na pol ispitanika za sva tri odlomka: I Narodna balada/ epska narodna pesma $F(df = 1, N = 477) = 1.524, p = 0.218$; II Avanturistički roman/epska poema $F(df = 1, N = 477) = 1.620, p = 0.204$; III Dečji roman $F(df = 1, N = 477) = 2.318, p = 0.129$. Istom analizom utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike među ispitanicima u pogledu broja evidentiranih nepoznatih reči i izraza u I i III odlomku, ni u odnosu na školski uspeh, $F(df = 3, N = 465) = 0.918, p = 0.432$; $F(df = 3, N = 465) = 1.524, p = 0.207$. Za II odlomak iz književnog dela utvrđena je gotovo granična značajnost, $F(df = 3, N = 465) = 2.640, p = 0.049$, ali ona nije detektovana Takijevim post-hoc testom (Tukey HSD post-hoc test). Ocena iz nastavnog jezika, takođe, nije pokazala statističku

značajnost u pogledu broja izdvojenih reči u sva tri dela: I odlomak $F(df = 4, N = 457) = 0.910, p = 0.458$; II odlomak $F(df = 4, N = 457) = 1.820, p = 0.124$; i III odlomak $F(df = 4, N = 457) = 0.547, p = 0.702$.

Obrazovni status oca se, takođe, nije pokazao kao statistički značajna varijabla za utvrđivanje razlika među učenicima u pogledu percipiranog broja nepoznatih ili manje poznatih reči u delima: I odlomak $F(df = 2, N = 450) = 0.277, p = 0.758$; II odlomak $F(df = 2, N = 450) = 0.760, p = 0.468$; III odlomak $F(df = 2, N = 450) = 1.088, p = 0.338$.

Isto se može konstatovati i za varijablu: obrazovni status majke koja se, takođe, nije pokazala kao statistički značajna varijabla za I odlomak – Narodna balada/epska narodna pesma, $F(df = 2, N = 453) = 2.596, p = 0.076$. Međutim, ustanovljena je statistička značajnost kod broja izdvojenih reči i izraza za II i III odlomak (avanturistički i dečji roman i narodna balada). Naime, kod II teksta ustanovljeno je da postoje statistički značajne razlike $F(df = 2, N = 453) = 3.687, p = 0.026, \eta^2 = 0.016$, a Tukey HSD test je te razlike identifikovao kod učenika čije majke imaju osnovni obrazovni status ($M = 2.49, SD = 1.96$), sa jedne strane, i srednji ($M = 1.78, SD = 1.57, p = 0.021$) ili viši i visoki obrazovni status ($M = 1.84, SD = 1.64, p = 0.041$), sa druge strane. Za razlike između učenika čiji je obrazovni status majke srednji ili viši i visoki nisu dobijene statističke značajnosti. Za III književni odlomak je, takođe, ustanovljena statistička značajnost $F(df = 2, N = 453) = 3.831, p = 0.022, \eta^2 = 0.017$, koja je potvrđena Takijevim post-hoc testom (Tukey HSD post-hoc test) za učenike čije majke imaju osnovni ($M = 2.61, SD = 1.82$) i viši ili visoki obrazovni status ($M = 1.89, SD = 1.50, p = 0.016$).

Jednofaktorska analiza varijanse pokazala je da postoji statistički značajna razlika među učenicima kad je reč o broju nepoznatih i manje poznatih reči u I odlomku u odnosu na nastavni jezik, $F(df = 1, N = 478) = 154.507, p = 0.000, \eta^2 = 0.24$. Mnogo više ispitanika je podvuklo nepoznate i manje poznate reči u odlomku iz narodne epske pesme starijih vremena „Ženidba Dušanova“, na srpskom jeziku nego u odlomku iz narodne balade „Kömíves Kelemenné“ na mađarskom.

Tabela 8

Deskriptivna statistika i t-test (t) nezavisnih uzoraka za broj nepoznatih i manje poznatih reči i izraza za I odlomak – Narodna balada / epska narodna pesma

Nastavni jezik	M	SD	df	t	p	Mean Difference
Mađarski	1.67	1.34	477	12.430	0.000	3.489
Srpski	5.16	2.22				

Napomena. t – vrednost za t-test; p – pokazatelj statističke značajnosti; Mean Difference – razlika između srednjih vrednosti.

Jednofaktorska analiza varijanse pokazala je da postoji statistički značajna razlika među učenicima u pogledu broja nepoznatih i manje poznatih reči u II odlomku u odnosu na nastavni jezik, $F(df = 1, N = 478) = 19.727, p = 0.000, \eta^2 = 0.04$. Naime, bilo je više ispitanika koji su podvukli nepoznate i manje poznate reči u odlomku Branislava Nušića „Hajduci“ na srpskom jeziku nego u odlomku iz dela Petőfi Sándor „János vitéz“ na mađarskom.

Tabela 9

Deskriptivna statistika i t-test (t) nezavisnih uzoraka za broj nepoznatih i manje poznatih reči i izraza za II odlomak – Avanturistički roman / Epska poema

Nastavni jezik	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Mean Difference</i>
Mađarski	1.05	1.01	477	4.441	0.000	0.938
Srpski	1.98	1.67				

Jednofaktorska analiza varijanse pokazala je da postoji statistički značajna razlika među učenicima u pogledu broja nepoznatih i manje poznatih reči u III odlomku u odnosu na nastavni jezik, $F(df=1, N=478) = 17.072, p = 0.000, \eta^2 = 0.04$. I kad je reč o ovom žanru, bilo je više ispitanika koji su podvukli nepoznate i manje poznate reči u odlomku „Tom Sojer” Marka Tvena na srpskom jeziku, nego u odlomku iz dela „Tanár úr kérem/Röhög az egész osztály” Karinthy Frigyes na mađarskom jeziku.

Tabela 10

Deskriptivna statistika i t-test (t) nezavisnih uzoraka za broj nepoznatih i manje poznatih reči i izraza za III odlomak Dečji roman

Nastavni jezik	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Mean Difference</i>
Mađarski	1.29	1.43	477	4.132	0.000	0.856
Srpski	2.14	1.58				

Za utvrđivanje izvrsnosti u nastavnom jeziku primenjen je model neuronskih mreža. Uzorak je iznosio 86,1%, dok je test uzorak bio 90,6% varijanse, a površina ispod ROK (ROC) krive je 0.745. Vrednost značaja prediktora: nastavni jezik iznosi 0.174, a normalizovanog značaja 60,0%.

Može se konstatovati da je broj percipiranih nepoznatih i manje poznatih reči i izraza u odlomcima iz sva tri odlomka književnih dela najznačajnije određen varijablom nastavni jezik, iz grupe sociodemografskih činilaca. Učenici su u odlomcima na srpskom jeziku podvukli više nepoznatih reči i izraza nego njihovi vršnjaci koji nastavu slušaju na mađarskom nastavnom jeziku.

Zaključci

Iako su činioци koji su povezani sa čitalačkim interesovanjima već dugo u fokusu stručnjaka različitih profila, kako zbog značaja za učenje i razvoj ličnosti, tako i zbog prisutne svojevrstne krize čitanja, čini se da je problem metodičkih postupaka primenjenih u procesu tumačenja književnih dela u literarno-komunikativnom kontekstu i dalje prisutan. Naime, rezultati do kojih se došlo ovim istraživanjem vrlo su slični rezultatima ranijih relevantnih ispitivanja čitalačkih navika učenika u školskom kontekstu (čitanje školske lektire), koja ukazuju na činjenicu da učenici ne čitaju sve knjige koje

pripadaju opusu koji je propisan kurikulumom, da nedovoljno čitaju knjige iz biblioteke po sopstvenom izboru, kao i da prilikom čitanja nailaze na određeni broj nepoznatih i manje poznatih reči i izraza koji ometaju recepciju teksta, pa i njegovo doživljavanje i tumačenje.

Kad je reč o utvrđivanju korelata čitalačkih interesovanja učenika u nastavi književnosti, obuhvaćeno je razmatranje uticaja sociodemografskih varijabli (pol, školski uspeh, obrazovni status oca i majke, nastavni jezik) na karakteristike čitalačkih interesovanja učenika i recepciju književnih dela. Može se konstatovati da su čitalačka interesovanja učenika značajno povezana sa sociodemografskim činiocima. Pol učenika je u korelaciji sa njihovim čitalačkim interesovanjima kad je reč o čitanju školske lektire, dok je školski uspeh povezan sa brojem pročitanih dela u toku godine i sa članstvom u biblioteci. Značajna varijabla je i obrazovni status oca i majke na broj pročitanih književnih dela u toku godine, dok je obrazovni status majke povezan sa članstvom u biblioteci. Kad je reč o učeničkom izboru književnih dela van nastavnog programa, značajno ih određuju varijable pol i školski uspeh, dok je obrazovni status oba roditelja značajno povezan sa izborom književnih dela za čitanje van školskog kurikuluma. Pol, posmatran sa stanovišta realnih psihofizičkih razlika između muškarca i žene, ali i sa stanovišta različitih društvenih stavova o povezanosti pola sa određenim interesima, pokazao se kao stabilna varijabla čitalačkih interesovanja. Smatramo da podložnost polnim varijacijama nije rezultat samo biološkog (psihofizičke razlike) već i socijalnog, kulturno-istorijskog i situacionog porekla. To se može reći i za školski uspeh. varijable obrazovni status roditelja – oca i majke, deluju u okviru sveobuhvatnog uticaja porodice. Porodica, uopšte, ima veliki uticaj na interesovanja pojedinca. Kvalitet delovanja porodice na interesovanja dece i mladih nije određen samo svesnim, namernim, već i kulturno-obrazovnim statusom porodice. Povoljnije socijalno poreklo podsticajno deluje na orijentaciju mladih prema čitalačkom interesnom pravcu. Ono, u izvesnoj meri, utiče i na stil života i aktivnosti članova porodice. U tom smislu neophodno je intenzivirati saradnju porodice i škole jer modalitete vaspitno-obrazovnih uticaja u školi čine, pored nastave, i struktura i organizacija rada škole. Unutrašnja programska sadržina vaspitno-obrazovnih ustanova i ličnost nastavnika preko vaspitnih i emocionalnih mehanizama predstavljaju snažan moderator čitalačkih interesovanja ispitanika.

Istraživanje je pokazalo da nepoznate i manje poznate reči i izrazi učenicima predstavljaju problem za razumevanje teksta (posebno tuđice, dijalekatske reči, lokalizmi i arhaizmi), a da je nastavni jezik značajni sociodemografski činilac koji je povezan sa razumevanjem nepoznatih i manje poznatih reči i izraza. Učenicima koji nastavu slušaju na srpskom jeziku problem predstavljaju tuđice i arhaizmi, dok učenicima koji nastavu slušaju na mađarskom jeziku problem predstavljaju tuđice, dijalekatske reči i arhaizmi.

Nastavnik nepoznate reči i izraze objašnjava tokom (18,6%) ili nakon analize teksta (51,8%), dok je 29,6% ispitanika navelo da uopšte ne dobiju objašnjenje o značenju njima nepoznatih reči. Ovi postupci u metodičkom smislu nisu najpogodniji jer je nepoznate reči najbolje tumačiti pre ili tokom interpretiranja odgovarajućih iskaza u tekstu. „Princip uslovnosti ne dozvoljava tu vrstu unificiranja, već zahteva razložno kombinovanje postupaka i stvaralački pristup nepoznatoj leksici“ (Nikolić, 1992: 217). „Imajući u vidu rezultate

prethodnih ispitivanja o čitalačkim navikama mladih kod nas i u svetu, kao i nalaze predstavljenog empirijskog istraživanja, može se zaključiti da aktuelnost teme ne jenjava i da je možda razmatranje ovog pitanja još potrebnije u eri ubrzanog tehnološkog napretka koji, svakako, menja i navike korisnika u vezi sa čitanjem i upotrebom knjige" (Stevanović i sar., 2020: 155). Takođe, može se konstatovati da bi bilo poželjno optimizovati metodičke pristupe u nastavi književnosti radi adekvatnijeg podsticanja čitalačkih interesovanja. Naravno, uticaj nastavnika u podsticanju interesovanja učenika da čitaju uvek je izuzetno značajan (Belzer, 2002; Pitcher et al., 2007).

Brojna istraživanja u svetu i u nas pokazala su da receptivnost u procesu sticanja znanja, sama po sebi, ne vodi automatski razvijanju čitalačkih interesovanja i kompetencija. Naprotiv, načini usvajanja znanja iz književnosti i metodički postupci primenjeni u procesu tumačenja književnih dela treba da budu stavljani u funkciju razvijanja kompetencija učenika za samostalno zaključivanje i kritičko rasuđivanje, te usmereni na razvijanje literarnih sposobnosti za doživljavanje, saznavanje i ocenjivanje književnih dela (Ilić i sar., 2007). Ovom problemu mora se posvetiti značajna pažnja, što „podrazumeva potpomaganje čitalačkih navika i osluškivanje dečjih čitalačkih interesovanja unutar školskog sistema a i izvan njega, zbog čega je nužna saradnja institucija (biblioteka, kulturnih centara, obrazovnog sistema i nadležnog ministarstva)" (Opačić, 2015: 27). Dostupnost virtuelnog prostora otvara široke mogućnosti koji se mogu odlično iskoristiti (Kolarić i sar., 2013). I u vremenu savremenih medija, dodatno ubrzanih internetom i mobilnom telefonijom, knjiga ima svoju budućnost. „Knjiga je večna i ne takmiči se sa prolaznim stvarima ovoga sveta. Od iskona je takva bila. Menjala je oblike svoga postojanja, menjala je načine i oblike pričanja večite priče o sudbini čovekovoju, smeštene u njoj, sve prema vremenima i prilikama u njima, ali svoje ponašanje, svoj karakter nije menjala" (Ilić i sar., 2013: 257).

Literatura

- Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Novi liber.
- Belzer, A. (2002). "I don't crave to read": School reading and adulthood. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46(2), 104–113.
- Bernstein, M. R. (2014). Relationship between Interest and Reading Comprehension. *The Journal of Educational Research*, 49(5). <https://doi.org/10.1080/00220671.1955.10882283>
- Boushey, G., & Moser, J. (2006). *The daily 5*. Portland, Me. Stenhouse Publishers.
- Chinappi, G. M. (2015). *How to Increase Reading Motivation among Elementary Children Based on Teachers' Perspectives and Teaching Methods*. State University of New York.
- Clark, C. (2011). *Setting the baseline: The National Literacy Trust's first annual survey into young people's reading 2010*. National Literacy Trust.
- Clark, C., Osborne, S., & Akerman, R. (2008). *Young people's self-perceptions as readers: An investigation including family, peer and school influences*. National Literacy Trust.
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96–108. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00161>

- Đurić, V. (2012). *Antologija srpskih narodnih junačkih pesama*. Srpska književna zadruga.
- Frankel, K. K., Fields, S. S., Kimball-Veeder, J., & Murphy, C. R. (2018). Positioning adolescents in literacy teaching and learning. *Journal of Literacy Research, 50*(4), 446–477. <https://doi.org/10.1177/1086296X18802441>
- Gajić, O. (1999). *Umetnost – moja izabrana stvarnost. Determinante umetničkih interesovanja mladih*. Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Gambrell, L. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher, 65*(3), 172–178. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Guthrie, J. T., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada Barber, A., Barbosa, P., & Wigfield, A. (2006). Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. *The Journal of Educational Research, 99*(4), 232–245. <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.99.4.232-246>
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 282–313. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Hooper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy, 39*(3), 113–120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2005.00409.x>
- Ilić, P. (2006). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*. Zmaj.
- Ilić, P., Gajić O. i Maljković, M. (2007). *Kriza čitanja: kompleksan pedagoški, kulturološki i opštedruštveni problem*. Gradska biblioteka: Alfa graf.
- Ilić, P., Gajić, O., Maljković, M. i Košničar, S. (2013). *Čitanjem ka stvaranju – stvaranjem ka čitanju*. Prometej.
- Janičijević, V. (2016). *Teorija književnosti u razrednoj nastavi*. Učiteljski fakultet.
- Kallós, Z. (1977). *Balládák könyve*. Magyar Helikon Könyvkiadó.
- Karinthy, F. (2001). *Tanár úr kérem/Röhög az egész osztály. Válogatott írások*. Európa könyvkiadó.
- Kauffman, S. (2005). *Story Elements: Which Impact Children's Reading Interests*. Bowling Green State University.
- Kolarić, A., Šimić, S., Štivić, V. i Žentil Barić, Ž. (2013). Čitateljski blogovi Tragači i Knjiški frikovi – usluge za djecu i mlade na Web-u 2.0. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske, 56*(3), 91–100.
- Krnjajić, Z., Stepanović, I. i Pavlović Babić, D. (2011). Čitalačke navike srednjoškolaca u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 43*(2), 266–282. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1102266K>
- Manuel, J., & Carter, D. (2015). Current and historical perspectives on Australian teenagers' reading practices and preferences. *Australian Journal of Language and Literacy, 38*(2), 115–128. <https://doi.org/10.1007/BF03651962>
- Moley, P., Bandré, P., & George, J. (2011). Moving beyond readability: Considering choice, motivation and learner engagement. *Theory into Practice, 50*(3), 247–253. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.584036>
- Nikolić, M. (1992). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Nist, S., & Olejnik, S. (1995). The Role of Context and Dictionary Definitions on Varying Levels of Word Knowledge. *Reading Research Quarterly, 30*(2). 172–193.
- Nušić, B. (2017). *Hajduci*. Zavod za udžbenike.

- Opačić, Z. (2015). Pretpostavljeni čitalac (kulturni i ideološki kontekst književnosti za decu). *Inovacije u nastavi*, 28(4), 18–28. <https://doi.org/10.5937/inovacije15040180>
- Patall, E. (2013). Constructing motivation through choice, interest, and interestingness. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 522–534. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030307>
- Petőfi, S. (2006). *János Vitéz*. Akkord Kiadó.
- Petrović, A., i Kolaković, K. (2019). *Čitanka. Srpski jezik i književnost za peti razred osnovne škole*. Vulkan znanje.
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N., Seunariningsingh, K., Mogge, S., Headley, K. N., Ridgeway, V., Peck, S., Hunt, R., & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(5), 378–396. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.5.5>
- Pravilnik o planu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2018)*. Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 15/2018.
- Purić, D. (2012). Učitelj i čitalačka interesovanja učenika mlađeg školskog uzrasta. U V. Jovanović i T. Rosić (ur.), *Književnost za decu i omladinu – nauka i nastava* (str. 213–227). Fakultet pedagoških nauka u Jagodini Univerziteta u Kragujevcu.
- Purić, D. (2018). Nastava srpskog jezika u funkciji podsticanja čitalačkih interesovanja učenika mlađeg školskog uzrasta. *Inovacije u nastavi*, 31(4), 31–45. <http://dx.doi.org/10.5937/inovacije1804031P>
- Sample size calculator by Raosoft (2021, December, 20) <http://www.raosoft.com/samplesize.html>
- Sanacore, J. (2000). Promoting the lifetime reading habit in middle school students. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73(3), 157–161. <https://doi.org/10.1080/00098650009600937>
- Sanacore, J. (2002). Struggling literacy learners benefit from lifetime literacy efforts. *Reading Psychology*, 23, 67–86.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59–87.
- Shafer, G. (2003). Reflections on a democratically constructed canon. *Teaching English in the Two-Year College*, 31, 144–153.
- Stevanović, J., Randelović, B. i Lazarević, E. (2020). Čitalačke navike učenika srednjih škola u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 52(1), 136–180. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2001136S>
- Twain, M. (2019). *Doživljaji Toma Sojera*. Laguna.
- Vrasidas C., & Theodoridou, K. (2018). Teacher professional development for twenty-first century literacies. In: K. C. Koutsopoulos, K. Doukas & Y. Kotsanis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Design and Cloud Computing in Modern Classroom Settings* (pp. 292–30). IGI Global.
- Watson, A., Kehler, M., & Martino, W. (2010). The problem of boys' literacy underachievement: Raising some questions. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(5), 356–361. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.5.1>
- Weaver-Hightower, M. (2003). The „boy turn“ in research on gender and education. *Review of Educational Research*, 73(4), 471–498. <https://doi.org/10.3102/00346543073004471>

- Wollscheid, S. (2013). Parents' cultural resources, gender and young people's reading habits – Findings from a secondary analysis with time-survey data in two-parent families. *International Journal about Parents in Education*, 7(1), 69–83.
- Worthy, J., Moorman, M., & Turner, M. (2011). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34, 12–27. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.1.2>
- Zgusta, L. (1991). *Priručnik leksikografije*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Primljeno: 27. 01. 2023.

Korigovana verzija primljena: 21. 03. 2023.

Prihvaćeno za štampu: 27. 03. 2023.

Socio-Demographic Variables as Correlates of Reading Interests and Reception of Literary Works by Primary School Students

Olivera Gajić

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

Spomenka Budić

Teacher Education Faculty, Educons University, Sremska Kamenica, Serbia

Branka Radulović

Faculty of Sciences, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

Ranko Rajović

Pedagogical Faculty, University of Primorska, Koper, Slovenia

Abstract *Starting from the observation that in the teaching of literature, the powers of literary art that could strengthen students' interest in reading and reception of works are insufficiently used, the authors examine the influence of socio-demographic factors on the characteristics of students' interest in reading (gender, academic achievement, educational status of mother and father, language of instruction). The research involved determining the connection between the understanding of unknown and lesser-known words and expressions in passages from literary works (epic-lyrical - folk ballad and epic genre - epic and novel) with socio-demographic factors. The research was carried out using the survey research method, the technique used was a survey, and the instrument was a questionnaire. The sample consisted of 478 5th-grade students from elementary schools in the Republic of Serbia, where classes are taught in Serbian and Hungarian. The following statistical tests were applied: the chi-square (χ^2) test, one-factor analysis of variance, t-test (t) of independent samples, phi (Phi) coefficients and Cramer's V indicator within the program IBM SPSS 20.0. The research results showed that students' reading interests significantly correlate with socio-demographic factors, especially gender, academic achievement, father's and mother's educational status, while the mother's educational status is also related to library membership. It can be stated that students have difficulties with unknown and less familiar words and expressions (foreign words, dialectal words, localisms and archaisms) while reading literary works, and that the language of instruction is a significant socio-demographic factor that is related to the sum of perceived words and their understanding.*

It is concluded that it is possible to create an environment that stimulates students' reading interests, which opens up space for modern methodical systems and procedures for interpreting unknown words and expressions in the literary-communicative context of literature teaching.

Keywords: *students' reading interests, correlation, reception of a literary work, socio-demographic variables, interpretation of unknown words.*

Obrazovanje i kreativne industrije¹

Jovan Miljković²

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Bojan Ljujić

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Dubravka Mihajlović

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Apstrakt

Kreativne industrije su savremeni poslovni i politički koncept nedovoljno naučno elaboriran, koji je postao jedan od najznačajnijih nosilaca privredne delatnosti razvijenih zemalja. Iako ne postoji konsenzus oko toga koje se sve delatnosti ubrajaju u kreativne industrije, postoje jasne naznake da je obrazovanje višeznačno povezano sa njima. Teorijsko istraživanje je realizovano sa ciljem da dobijemo odgovor na istraživačko pitanje: u kakvom su odnosu fenomeni kreativne industrije i obrazovanje? Uz pomoć analize sadržaja relevantnih istraživanja apstrahovane su karakteristike kreativnih industrija, a zatim je korišćenjem komparativne metode ispitivan aktuelan i potencijalni odnos koji postoji između izdvojenih karakteristika kreativnih industrija i obrazovanja. Rezultati istraživanja ukazuju na to da obrazovanje, u svom pojavnom obliku, ima karakteristike kreativnih industrija, kao i da postoji dvostruka veza između ova dva fenomena: (1) obrazovanje kao preduslov za genezu i razvoj kreativnih industrija i (2) kreativne industrije u funkciji obrazovanja. Iz ovakve povezanosti proizilaze najmanje dva, kompleksna pravca praktičnog delovanja usmerena ka susretanju relevantnih fenomena u realnosti: prvi ukazuje na neophodnost optimizacije obrazovanja koje bi dalje podržavalo tokove kreativnih industrija, dok drugi podrazumeva stvaranje i artikulisanje snažnijih stremljenja samih industrija koje bi obrazovanje učinile imanentnijim svojoj prirodi. Ograničenje ovog rada je u tome što se fenomeni kreativnih industrija i obrazovanja ne sagledavaju u svom totalitetu,

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-47/2023-01/ 200163).

2 jovan.miljkovic@f.bg.ac.rs

već samo u svom pojavnom obliku. Ovim su zapostavljene vrednosne dimenzije proučavanih fenomena, pa se stoga rezultati ovog istraživanja mogu prihvatiti sa rezervom.

Ključne reči: obrazovanje, kreativne industrije, karakteristike kreativnih industrija.

Uvod

Društvo znanja i ekonomija znanja odavno nisu samo idealnotipski teorijski konstrukti izolovani od realnosti i prakse. Globalizacija i turbulentno okruženje svakog entiteta, od države do pojedinca, zahteva konstantno menjanje, inoviranje i prilagođavanje. Pri tome se ne radi o pasivno-rutinerskom pristupu, u okviru kojeg „organizacija reaguje na pritiske okoline uobičajeno, svodeći svoje aktivnosti u ustaljene sheme“ (Županov, 1967, prema: Alibabić, 2002: 19), već se radi o delovanju koje zahteva kako znanje, tako i kreativnost, spremnost na rizik, neizvesnost i preuzimanje odgovornosti za sopstvene postupke. Prelaskom iz kapitalističkih u postkapitalistička društva, u pokušaju da se novi svet razume, teorija je iznedrila pojam kreativnih industrija, koji zauzima istaknuto mesto u ekonomskim i političkim radovima, ali ne i u obrazovnim. Veličković (Veličković, 2015, prema: Nikolić, 2022) navodi da kreativne industrije uspostavljaju nove obrasce društvenog razvoja i strukture, kroz uspostavljanje i delovanje kreativne klase koja nastaje u kontekstu razvoja kreativnih industrija, a „koju čine naučnici, inženjeri, umetnici, muzičari, dizajneri i svi obrazovani profesionalci“ (Veličković, 2015, prema: Nikolić, 2022: 11). Pored doprinosa socijalnom i kulturnom razvoju društvenih zajednica, kreativne industrije imaju značajan udeo i u ekonomskim i privrednim tokovima savremene civilizacije. Tako, Dresman sa saradnicima (Dreesmann et al., 2014: 588) konstatuje da deregulacija, globalizacija i razvoj novih informacionih i komunikacionih tehnologija pojačavaju transformaciju nekadašnjih nacionalnih i industrijskih privreda ka međunarodno orijentisanim ekonomijama usluga. Ovaj proces je praćen promenom oblika zapošljavanja. Dok su industrijska preduzeća bila obeležena redovnim i trajnim zapošljavanjem, zapošljavanje u uslužnoj ekonomiji ima tendenciju da poprima veoma različite oblike kao, na primer, poslovi zasnovani na projektima. Kao rezultat ovakvih novih načina organizovanja ljudskog rada, stalno zaposlenje i linearne profesionalne biografije gube na značaju. Umesto toga, danas se sve više zahteva profesionalno samozapošljavanje. U ovim zapažanjima naziru se implicitne refleksije podataka koje iznosi Kisić (Kisić, 2011: 201-202), prema kojima Svetska banka prepoznaje kreativne industrije kao jedan od glavnih biznisa jer one generišu više od 7% svetskog bruto proizvoda, sa prognozom od 5% godišnjeg porasta, dok u zemljama članicama OECD one predstavljaju jednu od vodećih ekonomija, sa godišnjom stopom rasta od 5% do 20%. Što se tiče Srbije, kreativne industrije su značajan sektor u njenoj ekonomiji „sa udelom između 3,4% i 7,1% u BDP-u (zavisno od toga da li se posmatra u užem ili širem smislu) i rastu brže od ostatka privrede. Ovaj sektor čini preko 30.000 registrovanih preduzeća, koja zapošljavaju više od 115.000 radnika, od kojih je skoro 70% starosti između 25 i 44 godine, polovina je fakultetski obrazovana, a veliki broj čine žene“ (Vlada Republike Srbije, 2022). Naučna literatura i politička dokumenta su saglasna oko

značaja i daljeg potencijala kreativnih industrija, ali ne postoji saglasnost oko toga šta se sve može svrstati u kreativne industrije. Dalju konfuziju u ovu oblast unosi aktuelni i potencijalni odnos obrazovanja i kreativnih industrija, njegova višedimenzionalnost i isprepletenost. Namera našeg rada je da pokuša da doprinese rasvetljavanju relacija između pomenutih fenomena.

Metodološki okvir istraživanja

U teorijskom istraživanju oslonićemo se na kvalitativnu istraživačku paradigmu, čiju osnovu čini teorija razumevanja (Matović, 2013: 20). Teorijsko istraživanje ćemo realizovati sa ciljem da dobijemo odgovor na osnovno istraživačko pitanje: u kakvom su odnosu fenomeni kreativne industrije i obrazovanje? Analizom sadržaja relevantnih istraživanja biće apstrahovane karakteristike kreativnih industrija, koje ćemo deskriptivno prikazati, bez namere da se dublje posvećujemo vrednosnoj analizi izlistanih karakteristika. Korišćenjem komparativne metode ispitivaćemo odnos karakteristika obrazovanja prema izdvojenim karakteristikama kreativnih industrija. Ovakav pristup nosi sa sobom određene rizike i probleme metodološke prirode koje moramo u ovom delu rada istaći.

Prvi problem se odnosi na neetabliranost pojma kreativne industrije u naučnoj literaturi, pa samim tim i karakteristike samoga pojma mogu sa naučnog aspekta biti problematične, prvenstveno iz razloga što pojam kreativne industrije dolazi iz oblasti privrede i politika koje ga prate. Pojam kreativne industrije stoga koristimo u njegovom fenomenološkom značenju, ne preispitujući njegove vrednosne dimenzije, već ga prihvatajući na pojavnom nivou.

Sa druge strane, pojam obrazovanja je u naukama o obrazovanju višeznačan i u tesnoj vezi sa pojmom vaspitanja, jer „vaspitanje u sebi uvek poseduje i elemente obrazovanja a, sa druge strane, svako obrazovanje predstavlja u izvesnom smislu i vaspitanje“ (Antonijević, 2013: 38). Razumevanje pojma obrazovanja se kreće u opsegu od shvatanja obrazovanja kao prvenstveno opšteljudskog dobra (Savićević, 1984, prema: Miljković, 2019: 13) do postkolonijalističkih određenja koja obrazovanje vide kao „glavni agent za nametanje pozicije superiornosti u pogledu znanja, jezika i kulture“ (Tuhivai Smith, 2006: 561). Razumemo da se u pomenutom aksiološkom kontinuumu isti fenomen javlja u različitim prefiksima (pozitivno-negativno), kao i to da se obrazovanje sprovodi sa konkretnim ciljevima, poniklim na ideološkim osnovama, jer „nema niti je ikada postojalo neutralno obrazovanje“ (Savićević, 2003: 27). Uprkos tome, u ovom istraživanju ćemo svesno isključiti vrednosnu, društvenu i ideološku dimenziju obrazovanja i zadržati se isključivo na njegovim pojavnim oblicima, podrazumevajući pod obrazovanjem „svaki oblik učenja kojim se upravlja bez obzira na njegove ciljeve“ (Miljković, 2019: 15). Ova svesna odluka nam omogućava komparaciju obrazovanja sa karakteristikama kreativnih industrija. Istovremeno ona ukazuje na značajno ograničenje ovoga rada, jer se fenomen obrazovanja ne sagledava u svom totalitetu, već samo u svom pojavnom delu. Sigurno je da filozofske dimenzije obrazovanja i kreativnih industrija zaslužuju dublje promišljanje, ali s obzirom na to da uvidom u dostupnu

literaturu nismo našli radove u kojima se ova dva fenomena dovode u ovako direktnu vezu, mislimo da je pojavni nivo oba fenomena nužan za inicijalnu komparaciju, nakon čega bi, posebnim istraživanjima trebalo dalje preispitati višestruke dimenzije među njima prisutne.

Teorijsko određenje kreativnih industrija

Na pitanje šta sve u sebe inkorporira oblast kreativnih industrija različiti teoretičari i političari će dati različite odgovore, odnosno, podrazumevaće različite oblasti poslovanja. Tako, Kejvs (Caves, 2000, prema: Jovičić i Mikić, 2006: 21) je mišljenja da kreativne industrije obuhvataju: izdavačku delatnost (knjige i časopise), vizuelne umetnosti (slikarstvo i vajarstvo), scenske umetnosti (pozorište, operu, koncerte, ples), muzičku produkciju, filmsku i televizijsku produkciju, modu, igračke i igre. U značajnoj meri blisko ovom viđenju je ono koje iznosi Kolard (Collard, 2015: 23) prema kome kreativne industrije obuhvataju proizvodne i praktične delatnosti iz oblasti: 1) kulturnog i prirodnog nasleđa; 2) ceremonija i proslava; 3) vizuelnih umetnosti; 4) publikovanja; 5) audio-vizuelnih interaktivnih medija; 6) dizajna i modne kreacije; 7) turizma; i 8) sporta i rekreacije. Nikolić (Nikolić, 2022) kaže da u zavisnosti od zemlje i regiona varira shvatanje koje delatnosti spadaju u kreativne industrije i da se u Aziji u kreativne industrije ubrajaju i uređivanje tematskih parkova, proizvodnja nameštaja, rad frizera, dok se u Evropi kreativne industrije dele u dve kategorije: „čiste kreativne industrije kojima pripadaju aktivnosti povezane sa umetnošću, i delimično kreativne industrije, u koje se ubrajaju oglašavanje, arhitektura, dizajn, mediji i slično“ (Nikolić, 2022: 6). Vredi pomenuti i određenje koje je dala britanska laburistička vlada iz 1997. godine, koja je među prvima upotrebila termin kreativna industrija i pojasnila njegovo značenje. Prema njihovom mišljenju, kreativne industrije „čini samo trinaest delatnosti: 1) reklama, 2) arhitektonske i inženjerske aktivnosti, 3) umetničko i tržište antikviteta, 4) umetnički zanati, 5) dizajn, 6) moda (dizajn odeće, proizvodnja malih serija, izlaganje i prodaja modne odeće, izvoz i modni konsalting), 7) filmska i video industrija (reprodukcija video zapisa, fotografske usluge za potrebe filmske delatnosti, kinematografska i video produkcija, kinematografska i video distribucija i prikazivanje filmova), 8) interaktivni softver zabavnog karaktera, 9) muzička industrija (izdavanje i reprodukcija zvučnih zapisa), 10) scenske umetnosti, 11) izdavaštvo, 12) izrada softvera i kompjuterske usluge i 13) radio i televizijske aktivnosti“ (Jovičić i Mikić, 2006: 22). Hearn i saradnici (Hearn et al., 2014: 2) prave zanimljivu distinkciju kreativnih industrija na dva segmenta: kulturnu produkciju (u koju svrstavaju: film, TV i radio; muzičke, vizuelne i izvođačke umetnosti; izdavaštvo) i kreativne usluge (u koje svrstavaju: oglašavanje i marketing; arhitekturu i dizajn; softver i digitalni sadržaj). Kao poslednju klasifikaciju u ovom radu, navešćemo onu koju je prihvatila Vlada Republike Srbije, prema kojoj „sektor kreativnih industrija obuhvata izdavaštvo, štampane medije, grafičku industriju, IT i razvoj softvera, reklamnu, muzičku i filmsku industriju, dizajn, radio i televiziju, advertajzing, modu, stare zanate“ (Vlada Republike Srbije, 2022). Možemo konstatovati da je iz ovih taksativnih nabranja izostavljena bilo kakva oblast obrazovanja.

Već smo nagovestili da termin kreativne industrije svoju genezu ne duguje nauci, već praksi, politici i ekonomiji. Zato ne iznenađuje što se sintagma kreativne industrije često koristi zajedno sa terminima „industrija autorskih prava“ (*copyright industries* ili *copyright based industries*), „industrija zabave“ (*entertainment industries*), „kulturne industrije“ (*cultural industries*), „industrija slobodnog vremena“ (*leisure industries*), „medijske industrije“, „industrije sadržaja“ (*content industries*), „kreativne ekonomije“, sa nejasnom distinkcijom između ovih pojmova.

Vredi napomenuti da je pojam kulturne industrije stariji od nabrojanih pojmova, da „datira iz posleratne francuske kritičke teorije Teodora Adorna i Maksa Horkhajmera i bio je korišćen kao kritika masovne i standardizovane kulturne produkcije“ (Kisić, 2011: 200). Očigledno je da kritika nije urodila plodom, ali se termin ukorenio i sada se koristi bez pežorativnih konotacija „koje mu je pripisivala Frankfurtska škola“ (Nikodijević, 2015: 87). Interesantno je da iako kreativna industrija „obuhvata mnogo šire polje nego kulturne industrije, jer prevazilazi polje umetnosti i uključuje sve proizvode bazirane na kreativnosti“ (Kisić, 2011: 201), u nekim klasifikacijama oblasti koje ulaze u kulturne industrije, pominje se i obrazovanje, za razliku od definicija kreativnih industrija. Jovičić i Mikić (Jovičić i Mikić, 2006: 19-20) iznose podatke prema kojima se u zvaničnim kineskim i tajvanskim dokumentima kao deo kulturnih industrija pominju decirano obrazovne aktivnosti (Kina) i društveno-obrazovne (Tajvan), a Kamil Idris, predsednik Svetske organizacije za intelektualnu svojinu, u kulturne industrije ubraja „sledeće kategorije: muzika, audiovizuelna ostvarenja, umetnost, arhitektura, književnost, informacione tehnologije, interaktivna zabava i obrazovanje“ (Idris, 2004, prema: Jovičić i Mikić, 2006: 19).

Pejić smatra da „koncept kreativnih industrija nije, sam po sebi, proizvod industrije, već istorije. Ako se posmatra duži istorijski period, koncept kreativnih industrija evoluirao je iz prethodnih konceptualizacija „kreativnih umetnosti“ i „kulturnih industrija“ koje potiču još iz 18. veka, te je samim tim obuhvatio neke dugoročne promene u shvatanju pojmova „potrošač“ i „građanin“ (Pejić, 2011, prema: Nikolić, 2022: 5). Bez obzira na duži istorijski put geneze i kreiranja pojma kreativne industrije, šira konceptualizacija i zaključci u vezi kreativnih industrija imanentni su „modernom dobu, kada povezivanje kulture i ekonomije, odnosno razmišljanja o ekonomskoj valorizaciji kulture, uzima zamah“ (Nikolić, 2022: 5).

Termin „kreativne industrije“ prvi put se pojavio 1994. godine, u strateškom dokumentu australijske vlade *Creative Nation*, ali sam koncept je široko prihvaćen tek krajem iste decenije, i to zahvaljujući britanskim političarima“ (Jovičić i Mikić, 2006: 20). S obzirom na to da ne postoji ni naučni, ni politički konsenzus oko definisanja pojma kreativne industrije, u nastavku smo u Tabeli 1 prikazali nekoliko definicija u kojima smo otvorenim kodiranjem izdvojili po značenju ponavljajuće sintagme.

Tabela 1

Pet definicija kreativnih industrija

Definicije	Izdvojene sintagme
„Kreativne industrije su one aktivnosti koje potiču od individualne kreativnosti, veštine i talenta a koje imaju potencijal za stvaranje bogatstva i radnih mesta kroz generisanje i eksploataciju intelektualne svojine“ (Britanska Vlada, 1998, prema: Jovičić i Mikić, 2006: 20).	<i>kreativnosti, veštine i talenti, koji imaju potencijal za stvaranje bogatstva</i>
„Kreativne industrije proizvode dobra i usluge koje se povezuju sa kulturnom i umetničkom vrednošću, ili jednostavno sa zabavom“ (Caves, prema: Nikolić, 2022: 4).	<i>dobra i usluge koje se povezuju sa kulturnom i umetničkom vrednošću</i>
„Pod kreativnim industrijama se podrazumevaju industrije koje ostvaruju vezu između kreativnosti, kulture, ekonomije i tehnologije, izraženu kao mogućnost stvaranja i širenja intelektualnog kapitala, sa potencijalom da generišu prihode, nove poslove i zaradu od izvoza, istovremeno promovišući socijalnu inkluziju, kulturalnu različitost i ljudski napredak“ (UNDP, UNCTAD, 2008, prema: Nikolić, 2022: 5-6).	<i>ostvaruju vezu između kreativnosti, kulture, ekonomije i tehnologije</i>
„Kreativne industrije predstavljaju novu analitičku definiciju industrijske komponente ekonomije, u kojoj je kreativnost input, dok je output intelektualna svojina“ (Galloway & Dunlop, 2014, prema: Nikolić, 2022: 6).	<i>komponente ekonomije, u kojoj je kreativnost input</i>
„Kreativne idustrije su industrije koje kombinuju stvaranje, proizvodnju i komercijalizaciju proizvoda koji su nematerijalni i kulturne prirode. Ovi sadržaji su obično zaštićeni autorskim pravom i mogu biti u obliku robe ili usluga“ (UNESCO, prema: Poce, 2019: 189).	<i>kombinuju stvaranje, proizvodnju i komercijalizaciju proizvoda</i>

Vidimo da među navedenim definicijama postoji velika raznolikost, a zajedničko im je insistiranje na kreativnosti i na ekonomskom momentu. Čini nam se da termin „kreativne industrije“ zahteva dodatno pojašnjenje, jer se termin industrija na srpskom govornom području dosta vezuje za fabričku proizvodnju. Naime, „u mnogim ekonomskim rečnicima može se videti da je „industrija“, u kontekstu konkurentnog tržišta, definisana kao veliki broj preduzeća koja se međusobno nadmeću u proizvodnji homogenog proizvoda (roba ili usluga koje imaju kombinaciju karakteristika koje kupac doživljava kao identične)“ (Jovičić i Mikić, 2006: 21). U anglosaksonskoj literaturi česta upotreba termina industrije je dovela do promene njenog smisla, tako da sada u njenom fokusu nije fabrička proizvodnja, već grupa aktivnosti čiji su ishodi uglavnom slični, što znači da bi mogla da se u ovom kontekstu delom primeni i na obrazovanje. U literaturi se već duže govori o industriji seksa, nege, slobodnog vremena, pa čak i prosjačenja.

Vredi istaći da koncept kreativnih industrija nije bez brojnih primedbi i kritika, koje nisu bez osnova i o kojima treba kritički promisliti. Primorac (Primorac, 2012: 9) ističe neke od osnovnih kritika: „samom upotrebom koncepta „kreativnih industrija“ prihvaćamo neoliberalnu ideologiju instrumentalizacije kulture i kreativnosti; promocijom kulturnih i/ili kreativnih industrija skriva se prava slika fleksibilnoga/e kulturnog/e radnika/ce u kojoj on/ona radi u neadekvatnim uvjetima; upotrebom koncepta kulturnih te kreativnih

industrija pokušavaju se iznaći jednostavna rješenja za dublje društvene probleme, a zapravo se stvaraju novi (kao što je npr. gentrifikacija); preslikavanje koncepata kulturne i/ili kreativne industrije nije prikladno za određene društvene kontekste“.

S obzirom na to da nas u ovom radu interesuje relacija obrazovanja i kreativnih industrija, a raznovrsnost definicija nam ne daje priliku da to sa većom sigurnošću utvrdimo, oslonićemo se na karakteristike kreativnih industrija opisanih u literaturi, kako bi pokušali da odgovorimo na postavljeno istraživačko pitanje.

Karakteristike kreativnih industrija u kontekstu obrazovanja

Analizirajući dostupnu literaturu u kojoj su decidirano imenovane i opisane karakteristike i specifičnosti kreativnih industrija, identifikovali smo njihov veći broj, koje ćemo predstaviti u narednom delu rada, ne praveći hijerarhiju njihovog značaja i vrednosti za definisanje samoga pojma, a u isto vreme preispitujući da li se analizirana karakteristika/specifičnost može odnositi na obrazovanje.

Nikodijević ističe pet karakteristika kreativnih industrija, od kojih je prva stvaranje bogatstva iz onoga što predstavljaju univerzalne ljudske osobine (Nikodijević, 2015: 90-91). Evidentno je da obrazovanje pored duhovnih vrednosti ima i svoju ekonomsku dimenziju, a ljudske osobine koje su neophodne za uspešno privođenje obrazovnih epizoda kraju (inteligencija, motivisanost, upornost i sl.) su široko rasprostranjene, u meri da ih možemo smatrati univerzalnim. Druga karakteristika kreativne industrije je rizično poslovanje (budući da su simboličkog značenja, njihovi proizvodi se koriste na krajnje nepredvidljiv način). I ova karakteristika u potpunosti važi za obrazovanje, pošto samo dostizanje nekog obrazovnog nivoa ili uspešno završavanje nekog organizacionog oblika obrazovanja samo po sebi ne garantuje ni upotrebu stečenog znanja niti za šta će to znanje biti korišćeno (npr. za stvaranje vrhunskog umetničkog dela, restauraciju ili falsifikovanje već postojećeg). Ova karakteristika obrazovanje stavlja u poziciju preduslova svake kreativne industrije, jer su kompetencije (ili njihove pojedinačne konstituente) preduslov reprodukovanja i generisanja novog u svim oblastima kreativnih industrija. Treća karakteristika kreativnih industrija je ta da se proizvodi kreativnih industrija ponašaju kao polujavna dobra (to su dobra koja brojni korisnici mogu iznova koristiti i koja se, za razliku od drugih roba koje se upotrebom troše, gotovo uopšte ne uništavaju prilikom takve upotrebe). Sigurno je da razvijene kompetencije ne nestaju odmah nakon upotrebe, kao i da „potpuno suprotno klasičnoj robi, znanje se deljenjem umnožava“ (Bralić, 2016: 32). I ne samo to, znanje se praktivanjem i korišćenjem samo učvršćuje i pojačava, tako da je i ova karakteristika kreativnih industrija imanentna obrazovanju. Četvrta karakteristika kreativnih industrija je da je neke od proizvoda kreativnih industrija veoma lako reprodukovati, čak i u kućnim uslovima (to otežava ili onemogućava proizvođaču kontrolu proizvoda na tržištu). Ovo važi za brojne elemente obrazovanja: silabus, didaktički materijal (npr. PPT), udžbenike, snimljeno predavanje/obuku i sl. Istini za volju, samo predavanje ne može na apsolutno identičan način izvesti ni isti nastavnik/trener koji ga je kreirao, kao što se ni jedna pozorišna predstava, koncert ili radio-emisija

ne mogu izvesti na apsolutno identičan način, pa se uprkos tome svrstavaju u kreativne industrije. Poslednja, peta karakteristika kreativnih industrija, prema mišljenju Nikodijevića (Nikodijević, 2015: 90-91), je da procese nastajanja proizvoda kreativnih industrija karakterišu visoki fiksni i niski varijabilni troškovi (stvaranje originalnog proizvoda je zahtevno i skupo, ali je zato njegovo umnožavanje jeftino). I ova karakteristika je u potpunosti svojstvena obrazovanju: pripremanje jednog stručnjaka zahteva velika finansijska i vremenska ulaganja, ali formirani stručnjak (nastavnik/trener), sa kreiranim silabusom i didaktičkim materijalom može da realizuje istu nastavu/trening onoliko puta koliko mu to vreme dopušta, ili u slučaju snimljenog izvođenja (u direktnom kontaktu sa polaznicima ili onlajn), umnožavanje je gotovo besplatno.

Lanje i Burknar (Lange & Bürkner, 2013, prema: Nikolić, 2022: 7) kao važnu karakteristiku kreativnih industrija ističu „njihovu sposobnost da kreiraju dodatnu vrednost koja nastaje iz inovacija“. Sličnog su mišljenja i Švob-Đokić i dr. (Švob-Đokić i sar., 2008, prema: Jelinčić i Žuvela, 2013: 78), koji tvrde „da proizvodi kulturnih i kreativnih industrija nisu poput ostalih proizvoda – njihova posebnost leži u činjenici da uz svoju materijalnu imaju i veliku nematerijalnu vrijednost zbog čega je njihov društveni utjecaj velik“. Kreativne industrije obezbeđuju različite inovativne usluge i proizvode na tržištu, a kao deo inovacionog sistema one imaju važnu ulogu u socio-ekonomskom procesu usvajanja i razvoja novih ideja. Jasno je da bilo koja institucija obrazovnog sistema ima (ili bi trebalo da ima) jednu od najvažnijih uloga u procesu usvajanja i razvoja novih ideja – ove institucije upravo tome i služe. Sa druge strane, obrazovne institucije konstantnim inovacijama i usavršavanjem kurikuluma i kompetencija nastavnog osoblja pokušavaju da obezbede veći kvalitet svoga rada, privuku polaznike, dosegnu nivo brenda i time dobiju na dodatnoj vrednosti. Te inovacije u obrazovnoj delatnosti omogućavaju polaznicima da pored kompetencija koje razvijaju obrazovanjem, steknu i različite dodatne vrednosti: prestiž ili ugled, socijalni kapital i sl. Sve to znači da obrazovanje zadovoljava i ovaj kriterijum kreativnih industrija.

Bliska dodatnoj vrednosti je i karakteristika po kojoj „za proizvod kreativnih industrija nije ključno da ima samo funkcionalnu/upotrebnu vrednost, već i simboličku vrednost. (...) Vrednost proizvoda kreativnih industrija zavisi od toga da li potrošači mogu da se identifikuju sa njima ili ne, i u tom smislu dolazi do izražaja simbolička vrednost proizvoda“ (Nikolić, 2022: 7). Činjenica je da odabirom obrazovanja, naročito na visokoškolskom nivou, korisnici obrazovnih usluga biraju više od samoga znanja – oni biraju budući stil života, odnos prema svetu, kreiraju percepciju sebe i drugih, u izvesnoj meri se identifikuju i sa svojim pozivom, što nas sve vodi do zaključka da obrazovanje ispunjava i ovu karakteristiku kreativnih industrija.

„Naredna karakteristika kreativnih industrija odnosi se na njihovu koncentraciju na određenom prostoru, jer kako navodi Turok kreativne industrije zahtevaju specifična znanja i veštine ljudskog kapitala, koji je grupisan i razvija se na određenim lokacijama, što dovodi do stvaranja regionalnih klastera“ (Turok, 2003, prema: Nikolić, 2022: 7). Obrazovanje zadovoljava i ovaj kriterijum, jer ni ono nije jednako distribuirano po nivoima, oblastima, statusu na svim lokacijama, već je na onim teritorijama na kojima postoje

institucije i stručnjaci koji se tim obrazovanjem bave. Iz ove odrednice vidimo da je upravo distribucija institucija koje se bave pojedinim obrazovanjem (odnosno onih koje razvijaju spomenuta specifična znanja i vještine ljudskog kapitala) predušlov razvoja pojedinih kreativnih industrija.

Kreativne industrije temelje se, prema mišljenju Jelinčić i Žuvela „na znanju i vještinama, kapacitetu pretvaranja znanja u nova znanja i ideje koje utječu na inovativnost i konkretnu primjenu (npr. putem novih tehnologija)” (Jelinčić i Žuvela, 2013: 78). I ovde možemo ponovo imati asocijaciju na obrazovanje, koje ne može funkcionisati bez znanja i vještina koje se prenose, ali i znanja i vještina onih koji ih prenose. Obrazovanje ne bi trebalo da je samo reprodukcija, već i lična konstrukcija, originalna, inovativna i kreativna. Sam sadržaj obrazovanja mora pratiti aktualne promene i napredak, naročito u oblasti novih tehnologija, ali i samo obrazovanje se mora menjati pod uticajem tih istih tehnologija (primer su nam brojne promene obrazovanja u pravcu onlajn obrazovanja pod zahtevom covid 19 realnosti). Sve ovo je na liniji mišljenja koje ističe Kastels (Castells, 2000, prema: Primorac, 2012: 10), a prema kojem kreativna ekonomija „nastaje i razvija se u tzv. umreženome društvu u kojem su inovacije u informatičkim i komunikacijskim tehnologijama uz procese digitalizacije otvorile niz pitanja vezanih uz shvaćanje novih načina distribucije, potrošnje i proizvodnje kulturnih dobara i usluga“.

Slična, ali ne i identična karakteristika je ona koju navodi Primorac (Primorac, 2012: 10): „kao posebnost valja istaknuti da se u kulturnim i kreativnim industrijama traži visok stupanj inovativnosti“. Ovde moramo naglasiti da „za razliku od determinističkih sistema, gde sa velikom preciznošću možemo predvideti izlaz sistema (ishod, *output*), sistem obrazovanja, (...) svrstavamo u stohastičke sisteme, odnosno one gde samo probabilistički možemo predvideti nivo realizacije željenog ishoda“ (Miljković, 2019: 47). Bez obzira na stručnost predavača, kvalitetan obrazovni program ili opremljenost obrazovne institucije, niko ne može garantovati da će svi polaznici nakon participacije u istom obrazovnom procesu razviti iste kompetencije na istom novou. Ako pri tome imamo na umu da „poučavanje je i umjetnost i znanost“ (Jarvis, 2003: 45), uviđamo da je za posao nastavnika/trenera potrebno isto toliko kreativnosti i inovativnosti, koliko i za bavljenje umetnošću, tako da se i po ovoj karakteristici obrazovanje približava kreativnim industrijama.

Da obrazovanje deli još karakteristika kreativnih industrija svedoče i tri karakteristike koje su izdvojili Hartli i saradnici (Hartley et al., 2014, prema: Nikolić, 2022: 8). Te tri karakteristike su: „1) nisu ograničene na elitu obučanih umetnika ili kompanija pa obuhvataju (ili mogu obuhvatiti) bilo koga sa dovoljno kreativnosti i inovativnosti; 2) nisu ograničene ni na jedan sektor privrede već karakterišu (ili mogu karakterisati) sve privredne sektore; i 3) nisu karakteristika razvijenih ili bogatih zemalja već su razvijene i mogu se razvijati u svakoj zemlji. Dakle, može se zaključiti da se, u osnovi, kreativne industrije karakterišu širinom i sveobuhvatnošću različitih privrednih sektora i mogućnošću ekspanzije u različitim društvenim i ekonomskim uslovima“. Da prva navedena karakteristika može biti i karakteristika obrazovanja govore savremeni preduzetnički napori u obrazovanju

odraslih, gde kao primer možemo navesti Brainster, veb sajt, na kojem „se nude kursevi od pravljenja mobilnih aplikacija do ulične fotografije. Projekat je pokrenut sa vizijom da ceo grad može biti univerzitet, svaka prostorija učionica a svako nastavnik i učenik“ (Grozdić i Miljković, 2016: 27). Ova ideja podseća na ideje Ivana Ilića o raškolovanom društvu, ovoga puta prerađene za potrebe savremenog postkapitalističkog sistema. Što se tiče druge navedene karakteristike, neosporno je da se obrazovanje može posmatrati kao odvojen, poseban sektor, ali u isto vreme i je sastavni deo svakog drugog sektora, koji bez njega ne može funkcionisati. Da obrazovanje nije privilegija samo bogatih, već da je često jedino oružje u rukama siromašnih i obespravljenih, govori i kritička pedagogija Freirea. Ponovo, obrazovanje zadovoljava i ove tri navedene karakteristike kreativnih industrija.

Rozental i Lavanga (Rozentale & Lavanga, 2014, prema: Nikolić, 2022: 8) „ukazuju na specifičnost kreativnih industrija u pogledu visokog rizika poslovanja. Naime, tržišni uslovi za proizvode i usluge kreativnih industrija se smatraju drugačijim u odnosu na proizvode i usluge tradicionalnih industrija, jer se one suočavaju sa većom neizvesnošću potražnje, visokom promenljivošću ukusa i stoga – visokim rizikom poslovanja. Da bi se nosile sa ovakvom vrstom rizika, kreativne industrije moraju kontinuirano da zadržavaju visok nivo inovativnosti i noviteta“. Svedoci smo koliko je u drugoj deceniji 21. veka poslovanje svake obrazovne institucije rizično: od turbulentnih demografskih promena („bela kuga“, odliv mozгова, migrantska kriza); preko eksplozije znanja koja zahteva konstantno unapređivanje i promenu kurikuluma i kreiranje novih obrazovnih profila; pluralizma u obrazovanju koja svakom pojedincu dozvoljava slobodan izbor obrazovne institucije koja će zadovoljiti njegove/njene obrazovne potrebe (čak i za one nivoe obrazovanja koji su zakonom propisani kao obavezni); pa sve do primene i kreiranja hibridnih oblika tradicionalnog obrazovanja i on-lajn obrazovanja, koji svoj nagli uspon beleže tokom pandemije korona virusa.

Hartli i saradnici skreću pažnju na još jednu specifičnost „same strukture kreativnih industrija, koja se smatra polarizovanom, tj. organizovanom oko nekoliko velikih korporacija, često multinacionalnih, i velikog broja srednjih, malih i mikro kompanija (sa jednim zaposlenim) (Hartley et al., 2014, prema: Nikolić, 2022: 8). Velike i multinacionalne kompanije imaju najveći udeo u ukupnoj proizvodnji, ali s obzirom na to da su oni vertikalno integrisani, u najvećoj meri su uključeni u masovnu proizvodnju. Stoga, iako su male i mikro kompanije manje sposobne da konkurišu na tržištu kroz prednosti ekonomije obima, one mogu osvojiti podjednako veliki tržišni udeo putem specijalizacije na nižim tržištima“. Čini nam se da je upravo ovo slika i na tržištu obrazovanja. Na području visokog obrazovanja uglavnom imamo velike obrazovne „korporacije“ u vidu univerziteta, koje putem sve intenzivnije međunarodne saradnje pokušavaju da ostvare visok stepen internacionalizacije i privuku korisnike svojih usluga sa teritorija odakle ih tradicionalno nisu imali. Takođe, na našem obrazovnom tržištu se sve češće javljaju obrazovne institucije koje su franšize stranih obrazovnih institucija, a koje u isto vreme uspešno funkcionišu u više desetina različitih zemalja, često angažujući lokalni obrazovni kadar. Takođe, ljudski resursi u velikim međunarodnim kompanijama

koje posluju na teritoriji Srbije često imaju epitet multinacionalnih. Po pitanju osnovnog obrazovanja, velika je razlika u veličini obrazovnih institucija – od seoskih škola sa jednim ili dva učenika do OŠ „Nikola Tesla“ u Vinči sa 2.200 učenika (Borisavljević, 2015), a u obrazovanju odraslih nije redak slučaj da obrazovne usluge pruža konsultantska kuća od jednog zaposlenog. Takođe, u obrazovanju odraslih imamo primere specijalizacije za određene obrazovne niše, za profile koji se ne školuju u redovnom obrazovanju, ili zainteresovanih polaznika u nekim profilima ima mnogo zbog fenomena odliva mozgova.

Poslednja specifičnost kreativnih industrija koju ćemo na ovom mestu analizirati sa aspekta obrazovanja je neophodnost zaštite prava intelektualne svojine. Obrazovanje ovu karakteristiku poseduje u nekim svojim elementima ili vidovima, dok je u nekima ne poseduje. Naime, udžbenik ili priručnik kao didaktički materijal potreban za realizaciju nastave moguće je intelektualno zaštititi, kao i različite obrazovne aktivnosti/instrukcije koje su snimljene i čija reprodukcija može da se smatra poljem autorskih prava. Takođe, različiti LMS-ovi i raznovrsni oblici on-lajn nastave se mogu zaštititi kao intelektualna svojina. Međutim, neki elementi obrazovanja, kao što su neki oblici didaktičkog materijala (npr. PPT), primeri koji se navode tokom predavanja, metode i tehnike obrazovnog rada i sl. se ne mogu zaštititi kao intelektualna svojina. Dakle, sigurno je da se neki oblici obrazovanja, kao i neki elementi obrazovanja mogu zaštititi kao intelektualna svojina, dok je sa drugima to nemoguće u ovom trenutku. Ovo može biti potencijalni problem koji možda treba rešiti u budućnosti, a možda i ne: ostaje otvoreno etičko pitanje da li ono što doprinosi efikasnosti obrazovanja uopšte treba da bude vlasništvo samo jednog čoveka ili jedne organizacije.

Analizirajući odnos obrazovanja prema apstrahovanim karakteristikama kreativnih industrija, možemo konstatovati da je obrazovanje u pojavnom smislu u potpunosti podudarno sa svim nabrojanim karakteristikama, osim poslednje, sa kojom je delimično podudarno, što smo predstavili u Tabeli 2.

Tabela 2

Odnos obrazovanja i apstrahovanih karakteristika kreativnih industrija

Karakteristike kreativnih industrija, apstrahovane prethodnom analizom	Odnos obrazovanja prema karakteristikama kreativnih industrija
Stvaranje bogatstva iz onoga što predstavljaju univerzalne ljudske osobine.	<i>Podudarno</i>
Rizično poslovanje: budući da su simboličkog značenja, njihovi proizvodi se koriste na krajnje nepredvidljiv način.	<i>Podudarno</i>
Proizvodi kreativnih industrija se ponašaju kao polujavna dobra: to su dobra koja brojni korisnici mogu iznova koristiti i koja se gotovo uopšte ne uništavaju prilikom takve upotrebe.	<i>Podudarno</i>
Neke od proizvoda kreativnih industrija je veoma lako reprodukovati, što otežava proizvođaču kontrolu proizvoda na tržištu.	<i>Podudarno</i>
Procese nastajanja proizvoda kreativnih industrija karakterišu visoki fiksni i niski varijabilni troškovi: stvaranje originalnog proizvoda je zahtevno i skupo, ali je njegovo umnožavanje jeftino.	<i>Podudarno</i>
Kreiraju dodatnu vrednost koja nastaje iz inovacija.	<i>Podudarno</i>
Pored upotrebne vrednosti, imaju i simboličku vrednost.	<i>Podudarno</i>
Koncentracija na određenom prostoru.	<i>Podudarno</i>
Kapacitet pretvaranja znanja u nova znanja.	<i>Podudarno</i>
Visok stepen inovativnosti.	<i>Podudarno</i>
Nisu ograničene na elitu obučениh umetnika ili kompanija pa mogu obuhvatiti bilo koga sa dovoljno kreativnosti i inovativnosti.	<i>Podudarno</i>
Nisu ograničene ni na jedan sektor privrede već karakterišu (ili mogu karakterisati) sve privredne sektore.	<i>Podudarno</i>
Nisu karakteristika razvijenih ili bogatih zemalja već su razvijene i mogu se razvijati u svakoj zemlji.	<i>Podudarno</i>
Visoki rizik poslovanja.	<i>Podudarno</i>
Strukture kreativnih industrija, se smatraju polarizovanim, tj. organizovanim oko nekoliko velikih korporacija, i velikog broja srednjih, malih i mikro kompanija (sa jednim zaposlenim).	<i>Podudarno</i>
Neophodnost zaštite prava intelektualne svojine.	<i>Delimično podudarno</i>

Na osnovu ispitanih karakteristika kreativnih industrija i njihovog odnosa prema obrazovanju u pojavnom smislu, možemo konstatovati odnos podudarnosti, odnosno da obrazovanje ispunjava sve navedene kriterijume kreativnih industrija, te da bi se shodno tome, ukoliko postoji politička volja, i samo moglo uvrstiti u ovu kategoriju.

Ali, moramo naglasiti da je ispitivana samo jedna dimenzija obrazovanja, i da ono u suštinskom smislu svojim vrednostima, ciljevima i funkcijom u velikoj meri nadmašuje koncept kreativnih industrija. Istini za volju, suštinski posmatrane, i sve umetnosti značajno nadmašuju koncept kreativnih industrija, pa su ih, bez obzira na to, politike svrstale u ovu kategoriju. Implikacije ovakve klasifikacije obrazovanja ili nekog njegovog dela (npr. visokog obrazovanja ili obrazovanja za već postojeće kreativne industrije) bi bile ogromne i dalekosežne. Sigurno je da bi promocija i ulaganje države u obrazovanje ili njegov deo proglašen za kreativne industrije bili daleko veći, prvenstveno zbog cilja povećanja njegove dostupnosti korisnicima iz drugih zemalja, ali je sa druge strane sigurno da bi i redukcionizam u njegovom koncipiranju i realizaciji takođe bio ogroman, odričući se brojnih vaspitnih i vrednosnih implikacija koje su često vezane za nacionalne ciljeve i obrazovne politike.

Kreativne industrije i njihove relacije sa obrazovanjem

Analizom, u prethodnom delu rada, pokazali smo da obrazovanje u svom pojavnom obliku po svojim karakteristikama ima više podudarnosti sa kreativnim industrijama, ali time nisu dovoljno istaknute relacije između obrazovanja i kreativnih industrija. „Budući da su ideje sirovine kreativnih industrija, obrazovanje i razvijanje veština su ključni instrumenti za povećanje potencijala ljudskih resursa i znanja i formiranje i negovanje 'kreativne klase'“ (Kisić, 2011: 209). Dakle, očigledno je da je jedna od mogućih relacija kreativnih industrija i obrazovanja takva, da je adekvatno obrazovanje preduslov postojanja kreativnih industrija, odnosno, da je obrazovanje generator i katalizator kreativnih industrija. Ali, specifičnost kreativnih industrija u velikoj meri otežava koncipiranje adekvatnog obrazovanja. Naime, radna snaga u kreativnim industrijama „je uključena u interakciju, prevođenje i sintezu znanja između i u okviru naučno/tehničkih, kreativno/kulturnih i poslovno/preduzetničkih disciplina, i takođe između različitih sub-disciplina u okviru svake, (...) proces prevođenja znanja i njegova sinteza u svrhu inoviranja zahteva opseg sposobnosti visokog nivoa potkrepljenih transdisciplinarnošću, socijalnim umrežavanjem i kreativnim preduzetništvom“ (Hearn et al., 2014: 9).

„Neosporno je da razvoj i ekspanzija kreativnih industrija, a samim tim i kreativne ekonomije, zahtevaju ljudski kapital sa visokim nivoom ekspertize i specijalnosti, i različitim poslovnim sposobnostima koje se zasnivaju na kreativnosti i inovativnosti. To uslovljava neophodnost razvoja novih rešenja i mogućnosti u praksi obrazovnih institucija, tj. uvođenje koncepta obrazovanja za kreativne industrije“ (Nikolić, 2022: 9). Prema mišljenju koje iznosi Poke jedna od najurgentnijih oblasti obrazovanja za kreativne industrije je oblast IKT-a, a „unapređivanje digitalnih veština u obrazovanju za kreativne industrije, trebalo bi da pomogne ekonomskom rastu kreativnih industrija i mogućnostima za inovacije“ (Poce, 2019: 188). Ovo otvara brojna obrazovna pitanja, od eventualnog uvođenja novih obrazovnih profila, preko sadržaja obrazovanja za kreativne industrije, pitanje nivoa na kojem bi trebalo uvesti ovu vrstu obrazovanja (osnovno, srednje, visoko), organizacionih oblika obrazovanja koji bi najviše odgovarali željenim ishodima, vrlo različitih pitanja vezanih za usavršavanje kadrova u kreativnim industrijama. Mišljenje

koje ističe Nikolić povodom ovoga pitanja je da „obrazovni sistem treba manje da se fokusira na razvoj specijalizovanih veština, a više na usvajanje veština za rešavanje problema, kreativno razmišljanje, prilagodljivost i inovativnost, uz istovremeni razvoj socijalnih i komunikacionih veština“ (Nikolić, 2022: 9). Kisić je pre jedne decenije izražavala nezadovoljstvo aktuelnim obrazovanjem koje nije u funkciji kreativnih industrija (Kisić, 2011: 210). Ona kaže da je „u Srbiji obrazovanje u kreativnom i kulturnom sektoru organizovano vrlo tradicionalno, sastoji se od klasičnih akademskih sistema podeljenih na različite grane, dok se studije ekonomije i menadžmenta ne fokusiraju na neprofitni i kulturni sektor (Kisić, 211: 210). Uz to, obrazovni sistemi ne neguju kreativno razmišljanje nego reprodukovanje što stvara prepreku za razvoj kreativnosti nacija. Ne postoje specifična i sistemska obuka i obrazovni programi dostupni za profesionalce koji deluju u okviru kulturnih industrija“ (Kisić, 2011: 210).

Autorka (Kisić, 2011: 211) vizionarski naglašava da su „softveri, razvoj novih aplikacija, upravljanje podacima i elektronsko umrežavanje od velike važnosti za sektor. To je razlog zašto je informatička i tehnološka pismenost među profesionalcima i širom populacijom jedan od preduslova za stalni razvoj sektora i konkurentnosti na globalnom tržištu“. Interesantno je da ne naglašava samo digitalnu pismenost profesionalaca kao preduslov razvoja kreativnih industrija, već i digitalnu pismenost šire populacije (recipijentata, korisnika, konzumenata) kao preduslov za razvoj kreativnih industrija. To čini obrazovanje za IKT jednim od temelja svakog daljeg obrazovanja, pa i obrazovanja za kreativne industrije. „U skladu s tim, treba restrukturirati sistem obrazovanja tako da podržava inovativnost, kreativnost i IKT pismenost od najranijih faza kako bi se istinski promenio način razmišljanja i povećale inovativne i kreativne sposobnosti zemlje. Preduzetnički, ali i menadžerski i IKT kursevi treba da postanu sastavni deo tradicionalnih umetničkih akademija“ (Kisić, 2011: 222). Naučno proučavanje stručnog usavršavanja radnika u kreativnim industrijama sve više uzima zamah. Italijanska autorka Poce (Poce, 2019: 194) u svom istraživanju je identifikovala 20 naučnih članaka kojima je fokus na unapređivanju dimenzija informacione pismenosti radnika u kreativnim industrijama. Pri tome treba imati na umu da dimenzije informacione pismenosti nisu iste za sve radnike u kreativnim industrijama. Tako, na primer, digitalizacija i arhiviranje su namenjeni muzejima, galerijama i bibliotekama; trodimenzionalni dizajn u oblasti arhitekture, dok su obrazovni programi vizuelnog programiranja usmerni na oblast dizajna (produktivni, grafički i modni dizajn) (Poce, 2019: 196).

Vredi naglasiti da i Vlada Republike Srbije vidi obrazovanje kao jedan od stubova kreativnih industrija. Tako na zvaničnom sajtu (Vlada Republike Srbije, 2022) između ostalog piše da je: razvoj kreativnih industrija „jedan od prioriteta Vlade RS sa ciljem da podrži: (...) promociju obrazovanja, otvorenosti, inovativnosti i kreativnosti kao ključnih prednosti naše ekonomije znanja u izgradnji novog imidža Srbije i redefinisanja kulturne diplomatije; repozicioniranje Srbije u svetu kao centra za umetničko, kreativno i inovativno stvaralaštvo kako bi što više ljudi dolazilo da ovde radi, živi, uči i ulaže“.

Implikacije identifikovanog odnosa obrazovanja i kreativnih industrija u naukama o obrazovanju su već vidljive kroz povećan interes naučne zajednice za proučavanje obrazovanja koje je u funkciji kreativnih industrija, ali je za očekivati da će se i obrazovne

prakse detaljnije pozabaviti ovim problemom. Sigurno je da je neophodno pronaći nove obrazovne puteve zadovoljavanja obrazovnih potreba srpskih kreativnih industrija, ali i stranih, s obzirom na njihovu povećanu produkciju na teritoriji Republike Srbije, naročito u segmentu filmske industrije.

Druga moguća relacija između kreativnih industrija i obrazovanja je relacija u kojoj su kreativne industrije u službi (funkciji) obrazovanja. Već smo naglasili da IKT, onlajn obrazovanje, industrija softvera, gejmfikacija obrazovnog sadržaja, postaju nezaobilazni deo svih nivoa i sadržaja obrazovanja, postajući ne samo jedan od ciljeva obrazovanja, već i sredstvo obrazovanja. Didaktička vrednost IKT-a samo raste, kako stasavaju generacije milenijalaca. Marketinški potencijal IKT-a za obrazovanje, naročito potencijal društvenih mreža, postaje neupitan (Miljković i Grozdić, 2021), pri čemu moramo naglasiti da su i marketing i oglašavanje priznate oblasti kreativnih industrija. O značaju izdavačke delatnosti za obrazovanje ne treba posebno raspravljati – knjiga se može smatrati najtradicionalnijim obrazovnim sredstvom. Slično je i sa umetnošću – korišćenje muzike, filma, pozorišta je nezaobilazno u obrazovanju, a radio i televizija su odavno odomaćeni mediji putem kojih se obrazuje i vaspitava. Ova relacija ukazuje na izuzetnu kompleksnost i međusobno prožimanje obrazovanja i kreativnih industrija, kao i na potrebu vođenja, ako ne zajedničke, a ono bar međusobno usaglašene politike, kako bi se ostvarili njihovi puni potencijali.

Implikacije ove relacije obrazovanja i kreativnih industrija su velike i značajne kako za vaspitno-obrazovnu teoriju, tako i za praksu. Vredi podsetiti da se u prošlosti ova relacija već opredmećivala u vidu stvaranja posebnog filmskog žanra – obrazovnog filma, u koji su mnoge zemlje intenzivno ulagale. Za očekivati je da se u budućnosti jedan deo kreativnih industrija intenzivnije fokusira na obrazovno tržište i njegove potrebe, uz nadu da će to biti činjeno planski, sistematski i uz uključivanje ne samo tržišta, već i akademske zajednice i nosilaca obrazovne politike. Bojimo se da su u ovoj vrsti relacije obrazovanja i kreativnih industrija i najopasnije zamke – loše kreiran obrazovni materijal, nekritički prihvaćen od strane obrazovne zajednice bi mogao da nanese nesagledive posledice obrazovanju i budućnosti društva, pošto se obrazovni ishodi na društvenom nivou često pokazuju tek dugi niz godina nakon realizacije samoga obrazovanja.

Zaključak

U poslednje dve decenije značaj kreativnih industrija, u ekonomskom, kulturnom i sociološkom smislu je toliko porastao, da je nezaobilazno sagledati vezu ovog pojma i ovih delatnosti sa obrazovanjem. Na osnovu istaknutih argumenata, prethodne analize i rasprave, smatramo da smo jasno naglasili da obrazovanje ima karakteristike kreativnih industrija. Ali, time ne tvrdimo da je obrazovanje klasifikovano kao kreativna industrija, niti da se ova dva pojma mogu poistovetiti. Jedan od argumenata koji smo u radu obrazlagali dolazi od većine autora koji se bave problematikom kreativnih industrija i koji tvrde „da se ovaj koncept ne može naučno definisati, jer u mnogim slučajevima predstavlja samo skup oblasti koji nemaju istu analitičku osnovu niti se sistematski mogu analizirati“ (Jovičić i Mikić, 2006: 23).

Ono što treba posebno istaći je dvostruka veza između kreativnih industrija i obrazovanja: (1) obrazovanje kao preduslov za genezu i razvoj kreativnih industrija i (2) kreativne industrije u funkciji obrazovanja. Uzimajući u obzir uočene podudarnosti između obrazovanja i kreativnih industrija, obrazovne politike i politike kreativnih industrija ne smeju se nezavisno jedne od drugih kreirati i razvijati, jer će samo u njihovom saglasju i dopunjavanju obe dostići toliko željenu sinergiju, odnosno, maksimizaciju efekata njihovog međudelovanja.

Primljeno: 01. 01. 2023.

Korigovana verzija primljena: 21. 04. 2023.

Prihvaćeno za štampu: 28. 04. 2023.

Literatura

- Alibabić, Š. (2002). *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Antonijević, R. (2013). *Opšta pedagogija*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Borisavljević, B. (2015, Novembar 01). *Vinča: škola sa ulicama i 11 odeljenja prvaka!* Novosti <https://www.novosti.rs/vesti/beograd.74.html:574702-Vinca-Skola-sa-ulicama-i-11-odeljenja-prvaka>.
- Bralić, Ž. (2016). Društvo znanja i moderni menadžment. *Andragoške studije*, 1, 29-44. <https://doi.org/10.5937/andrstud1601029B>
- Collard, P. (2015). *Skills for the Creative Industries*. UNESCO.
- Dreesmann, M., Grünerb, H., & Schmidt, A. (2014). Creative Industries: a new sphere of activities for the University of the Arts? Aspirations, challenges and restraints of creative industries in the context of management education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 110, 587-594. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.903>
- Grozdić, V. i Miljković, J. (2016). Andragoški aspekti preduzetništva. *Obrazovanje odraslih*, 16(2), 9-31.
- Hearn, G., Bridgstock, R., Goldsmith, B., & Rodgers, J. (2014). Creative work beyond the Creative Industries: an introduction. In G. Hearn, R. Bridgstock, B. Goldsmith, J. Rodgers (Eds.), *Creative work beyond the creative industries: innovation, employment and education* (pp.1–24). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited & Northampton: Edward Elgar Publishing Inc. <http://doi.org/10.4337/9781782545705.00008>
- Jarvis, P. (2003). Stilovi i metode poučavanja. U P. Jarvis (ur.), *Poučavanje: teorija i praksa* (str. 37-48). Andragoški centar.
- Jelinčić, D. A. i Žuvela, A. (2013). Što nas čini različitima? Kreativni Zagreb na putu prema kreativnoj Europi, *Medijske studije*, 4(7), 75-91.
- Jovičić, S. i Mikić, H. (2006). *Kreativne industrije: preporuke za razvoj kreativnih industrija u Srbiji*. British Council.
- Kisić, V. (2011). Kulturne i kreativne industrije u Evropi, *Kultura*, 2011 (130), 199-225.
- Matović, N. (2013). *Kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u pedagoškim istraživanjima*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

- Miljković, J. i Grozdić, V. (2021). Društvene mreže kao deo digitalnog marketinga visokoškolske institucije. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju* (str. 227-232). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Miljković, J. (2019). *Sistem obrazovanja odraslih: pogled iz konteksta*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Nikodijević, D. (2015). Kreativne industrije – ekonomska eksploatacija medija masovnih komunikacija, *Megatrend revija*, 12(3), 87-104.
- Nikolić, D. (2022). *Modelovanje i razvoj metodološkog pristupa upravljanju marketinškim aktivnostima u kreativnim industrijama* (doktorska disertacija). Fakultet organizacionih nauka Univerziteta u Beogradu.
- Poce, A. (2019). Information and data literacy skills development in Creative Industries Adult Education: the Digiculture Project. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 184-201. <https://doi.org/10.7346/PO-022019-12>
- Primorac, J. (2012). Od nesigurnosti do nesigurnosti: rad i zaposlenost u kulturnim i kreativnim industrijama. *Revija za sociologiju*, 42(1), 5-30. <https://doi.org/10.5613/rzs.42.1.1>
- Savićević, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Tuhiwai Smith, L. (2006). Colonizing Knowledges. In H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough, & (ampersand), A. H. Halsey (Eds.), *Education, Globalization & Social Change* (pp. 557-569). Oxford University Press Inc.
- Vlada Republike Srbije (2022). *Kreativne industrije – upoznajte Srbiju*. <https://www.srbija.gov.rs/tekst/329887/kreativne-industrije.php>.

Education and Creative Industries

Jovan Miljković

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Bojan Ljujić

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Dubravka Mihajlović

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract

Creative industries represent a contemporary business and political concept which does not have sufficient scientific elaboration beside the significant role it has within economic affairs in developed countries. Although there is no consensus about which activities should be included in the concept of creative industries, clear indications that education is strongly linked to those are evident. The theoretical research was carried out with the aim of obtaining an answer to the research question: what is the relationship between the phenomena of the creative industry and education? By conducting content analysis of relevant scientific research, the characteristics of creative industries were abstracted, and then, by using the comparative method, the actual and potential relationship between education and selected characteristics of creative industries was examined. The research results indicate that education possesses all the characteristics of creative industries, and that there is a two-sided connection between creative industries and education: (1) education appears as a prerequisite for the genesis and development of creative industries and (2) creative industries support education being recognized as a function of education. Regarding the abovementioned connection, at least two complex directions of practical action arise, aimed at meeting relevant phenomena in reality: the first indicates the necessity of optimizing education that would further support the flows of creative industries, while the second implies the creation and articulation of stronger aspirations of the industries themselves that would make education more immanent in its nature. The limitation of this work is that the phenomena of creative industries and education are not considered in their totality, but only in their apparent form – the value dimension of the relevant phenomena was neglected, and therefore the results of this research should be regarded with caution.

Keywords: education, creative industries, characteristics of creative industries.

Edukativni eskejp rum u visokoškolskoj nastavi nemačkog jezika: od ideje do evaluacije nastavnog časa

Georgina Frei¹

Katedra za germanistiku, Filološko-umetnički fakultet,
Univerzitet u Kragujevcu, Kragujevac, Srbija

Marija Nijemčević Perović

Katedra za germanistiku, Filološko-umetnički fakultet,
Univerzitet u Kragujevcu, Kragujevac, Srbija

Apstrakt

Edukativni eskejp rum je inovativna nastavna aktivnost sa mnogo potencijala za učenje, motivisanje učenika i podsticanje razvoja opštih i stručnih kompetencija. S obzirom na to da je ova vrsta igre novina u obrazovanju, još uvek je nedovoljno empirijski istražena. Naš rad ima za cilj da ispita didaktički potencijal edukativnog eskejpa ruma kao aktivnosti za učenje nemačkog jezika u okviru univerzitetske nastave. Za potrebe istraživanja pripremljene su i sprovedene aktivnosti koje su usaglašene sa jezičkim kompetencijama ispitanika. Igra u trajanju od 60 minuta realizovana je sa 19 studenata prve godine na času nemačkog jezika. Za to vreme sprovedena je opservacija ispitanika, koji su po završetku aktivnosti popunili anketu sa 11 skaliranih ajtema. Za analizu ankete korišćen je program SPSS, a za obradu podataka mere deskriptivne statistike. Predstavljeni rezultati istraživanja ukazuju na to da edukativni eskejp rum ima dobre i loše strane. Aktivnost su ispitanici pozitivno ocenili, jer se pokazala kao efektivna za obradu, utvrđivanje i ponavljanje gradiva kao i kolaborativno učenje. Međutim, nalazi ukazuju i na to da ne odgovara svima učenje u timovima i da je većina imala poteškoća s koncentracijom. Stoga se edukativni eskejp rum smatra podobnim za nastavu nemačkog jezika na tercijarnom nivou, ali podvlači važnost potrebe za daljim istraživanjem kako bi se postiglo celovitije razumevanje didaktičkog značaja i minimalizovali negativni efekti.

Ključne reči: *edukativni eskejp rum, nastava nemačkog jezika, kolaborativno učenje, igrovne aktivnosti u nastavi.*

¹ georgina.dragovic@filum.kg.ac.rs

Uvod

Eskejp rum (eng. Escape room) je igra koja je po pravilu smeštena u određenu prostoriju iz koje treba izaći rešavanjem zagonetki pre isteka vremena. Ova vrsta igre prvi put je dokumentovana 2007. godine u Japanu, a između 2012. i 2013. godine doživela je ekspanziju u čitavom svetu (Taraldsen et al., 2020). Zbog velike rasprostranjenosti eskejp rum je postao veoma popularna igra i u obrazovanju. Edukativni eskejp rum (eng. Educational Escape Room, u daljem tekstu: EER) nastao je kombinacijom elemenata iz interaktivnog pozorišta, akcionih igara po ulogama, interaktivne potrage za blagom (engl. Treasure Hunt) ili trofejima (engl. Scavenger Hunt), kompjuterskih igara, filmova i serija (Fotaris & Mastoras, 2019). Nikolson definiše EER kao „akcionu, timsku igru koja se igra u realnom vremenu kako bi se pronalazanjem tragova, rešavanjem zagonetki i obavljanjem zadataka u jednoj ili više prostorija postigao krajnji cilj (po pravilu bekstvo iz prostorije) u zadatom vremenu“ (Nicholson, 2015: 1).

EER je zasnovan na pedagogiji igre i socijalno-konstruktivističkom pristupu (Ouariachi & Wim, 2020). Prema pedagogiji igre, igra se koristi kao alat za povećanje motivacije, stvaranje zabave i podsticanje učenja putem iskustva (Fotaris & Mastoras, 2019). Sve više istraživanja na polju integrisanja igara u nastavu pokazuje da igre povećavaju nivo užitka, interesovanje za učenje i broj dolazaka na nastavu (Barata et al., 2013). Prema konstruktivističkom gledištu znanje nije određeno onim što saznajemo; ono nije pasivno primljeno kroz čula, nego je prevashodno tvorevina aktivnog saznavaoaca (Riemer, 2002). U ovom slučaju, saznavaoци timski u realnom vremenu konstruišu znanje rešavajući kompleksne probleme. Sociokulturna teorija učenja naglašava uticaj društvenih okruženja koje uokviruju akcije učesnika, a ove akcije se moraju posmatrati u odnosu na aktivnost u koju su učesnici uključeni, objekte koji se koriste i komunikaciju između učesnika (Taraldsen et al., 2020). Drugim rečima, EER može biti veoma korisna aktivnost za razvoj komunikativnih, kolaborativnih i drugih veština u nastavi.

Empirijski nalazi o samom konceptu EER-a, njegovom didaktičkom potencijalu kao i o efikasnosti njegove primene su veoma oskudni (Sanchez & Plumettaz-Sieber, 2019). Zbog potencijala koji EER ima u teorijskoj osnovi, ovaj rad ima za cilj da odgovori na potrebu za dodatnim empirijskim proučavanjem EER-a s osvrtom na primenu EER-a u univerzitetskoj nastavi nemačkog jezika kao stranog.

Pregled dosadašnjih istraživanja

EER se smatra nastavnom aktivnošću kojoj je cilj da animira učenike da uče na zanimljiv način. U mnogim dokumentovanim slučajevima EER je doveo do povećane motivacije, boljeg angažovanja na času i većeg nivoa uživanja (Brady & Andersen, 2019; Kinio et al., 2019; Peleg et al., 2019; Walsh & Spence, 2018). Participativni pristup omogućava da se rešavanju problema pristupi iz različitih perspektiva, čime se podstiče strateška kompetencija (Cruz, 2019; Franco & DeLuca, 2019). U zavisnosti od načina primene u nastavnom času, EER može imati za cilj podizanje svesti o nekom problemu (Chang, 2019), upoznavanje učenika sa određenim temama (Guckian et al., 2020; Mac Gregor,

2018; Walsh & Spence, 2018) ili podučavanje/utvrđivanje gradiva (Cain, 2019; Duggins, 2019; Lopez-Pernas et al., 2019). EER može da stvori okruženje u kom učenici mogu da konstruišu znanje uz manje stresa i preuzmaju aktivniju ulogu u poređenju sa drugim tradicionalnim aktivnostima učenja (Brady & Andersen, 2019; Roman et al. 2020). Dok se u većini slučajeva EER koristi za podučavanje obrazovnih sadržaja (Chang, 2019; Jambhekar et al., 2020), što se pokazalo efikasnim (Walsh & Spence, 2018), neke vrste EER-a služe unapređenju veština za razvoj ličnosti (engl. soft skills) kao npr. timbuilding (eng. team building) (Gordon et al., 2019; Friedrich et al., 2020). EER može da podstakne učenike da koriste svoje veštine kolaborativno, čime se promovišu interdisciplinarna komunikacija, socijalna interakcija i timski rad (Cruz, 2019; Friedrich et al., 2020; Walsh & Spence, 2018). Dalje, istraživanja ukazuju na to da se ovom aktivnošću stimulišu i sposobnost razmišljanja „izvan okvira“ (Karageorgiou et al., 2019), kritičko mišljenje (Cruz, 2019) i kreativnost (Foster & Warwick, 2018).

Studije ukazuju i na negativne efekte EER-a. Rezultati do kojih su došli Fotaris i Mastoras (Fotaris & Mastoras, 2019) u svojoj meta-studiji, pokazuju da predviđeno vreme za rešavanje zagonetki predstavlja problem u školskom i univerzitetskom kontekstu. Kada govorimo o utrošku vremena, treba reći da je iz ugla nastavnika negativno i to što je potrebno uložiti dosta vremena u pripremu EER-a (Fotaris & Mastoras, 2019). Iako EER može da se organizuje bez troškova, nastavnici smatraju da ograničen budžet može uticati na kvalitet EER-a (Fotaris & Mastoras, 2019). Nastavnici su se žalili i na ograničene resurse, mogućnosti testiranja dizajna pre časa kao i na velike grupe učenika što dovodi do toga da EER bude neuravnotežen, odn. pretežak/prelak i da traje prekratko/predugo (Fotaris & Mastoras, 2019). Nekad nedovoljno dizajnirani EER može izazvati kontraefekte. Studija Ojkela i saradnika (Eukel et al., 2017) pokazala je da je više od polovine učesnika smatralo da needukativne aktivnosti EER-a remete učenje i da je više od dve trećine bilo pod stresom što je imalo za posledicu da nisu mogli koncentrisano da pristupe rešavanju zadataka. U istraživanju Hermansa i saradnika (Hermanns et al., 2018), neki učesnici su izjavili da se osećaju isfrustrirano, čak uznemireno zbog velikog vremenskog pritiska i nedostatka uputstava i smernica.

Predmet i cilj istraživanja

Fotaris i Mastoras (Fotaris & Mastoras, 2019) kritikuju dosadašnja istraživanja na polju EER-a. Na osnovu njihove analize studija ovi istraživači dolaze do zaključka da su potrebne rigoroznije evaluacije EER-a kako bi se utvrdili edukativni značaj i isplativost njegovog organizovanja. Ovu kritiku bismo da dopunimo našim nalazom da postoje mnoge studije koje ukazuju na razne pozitivne i negativne efekte EER-a, ali da je mali broj tih studija kvantitativnog karaktera.

Ovim istraživanjem nastojimo da damo doprinos u vidu kombinovanog istraživanja u kom se spajaju kvalitativni i kvantitativni pristupi istraživanju. Studija ima dvostruki cilj: prvi je ispitivanje problema planiranja i realizacije EER-a iz ugla realizatora aktivnosti; drugi fokus je na proceni didaktičkog potencijala za nastavu nemačkog jezika kao stranog iz ugla studenata u pogledu na učenje, kolaborativni rad i koncentraciju.

Tehnike i instrumenti istraživanja

Ispitivanje evaluacije sprovedene igre primarno je vršeno anketiranjem studenata. Kako bi se dobila potpunija slika o rezultatima kvantitativnog dela istraživanja, sprovedeno je kvalitativno istraživanje tehnikom posmatranja ponašanja studenata za vreme igre. Težište je pri posmatranju stavljeno na praćenje učesnika u smislu vođenja evidencije o njihovoj uključenosti u aktivnosti, motivaciji da otkriju kodove i međusobnoj interakciji, odnosno spremnosti na saradnju. Cilj triangulacije metoda se, dakle, sastoji iz obuhvatanja složenosti pojava i prevazilaženja mana pojedinih tehnika istraživanja.

Za ovo istraživanje korišćena su dva instrumenta: skala za kvantitativni deo istraživanja i evidencioni list za kvalitativni deo istraživanja.

Skalu su pilotirali Ojkel i saradnici (Eukel et al., 2017). Ovaj instrument ima za cilj da u celini izmeri percepcije aktivnosti igre. Instrument se sastoji od 11 ajtema, a stepen slaganja ispitanika vrednovan je pomoću petostepene Likertove skale. Za potrebe istraživanja preveli smo skalu sa engleskog na srpski jezik, prilagodili iskaze našem kontekstu i promenili njihov redosled. Takođe, dopunili smo skalu pitanjima sociodemografskog karaktera (pol, studije, godine učenja nemačkog jezika, iskustvo sa eskejp rumom), kako bismo utvrdili da li postoji povezanost između varijabli i skale. Skala je objavljena na internet stranici *QuestionPro*. Koristeći svoje mobilne telefone ispitanici su anonimno popunili anketu neposredno nakon realizovanog EER-a kako bi svi bili obuhvaćeni sprovedenom studijom.

Posmatranje je obavila jedna autorka ove studije uz pomoć evidencionog lista, koji je služio za beleženje rezultata posmatranja. Posmatranje je vršeno sistemski i neposrednim putem. Sistemsko strukturisano posmatranje podrazumevalo je i praćenje spontanijih neverbalnih signala koji nam pružaju podatke o opadanju koncentracije i ponašanju učesnika za vreme obavljanja zadataka u ograničenim vremenskim okvirima. Na ovaj način smo nastojali da prepoznamo i adekvatno protumačimo istraživane fenomene, uzimajući u obzir aspekte koji se mogu objektivno sagledati i doprineti evaluaciji prakse.

Ispitanici

Ispitanike čine studenti prve godine Filološko-umetničkog fakulteta u Kragujevcu sa Odseka za filologiju, tačnije 19 studenata sa Katedre za anglistiku. Od ukupnog broja ispitanika četvero je bilo muškog, a petnaestoro ženskog pola. Kada je u pitanju podatak o dužini učenja nemačkog jezika, devetoro studenata uči nemački od osnovne škole (devet godina), isto toliko od fakulteta (jednu godinu), dok samo jedan ispitanik uči ovaj strani jezik od srednje škole (pet godina). Nijedan student nije imao priliku da poseti Eskejp rum, s tim što se jedan student izjasnio da je jednom prilikom učestvovao u EER-u na drugom času.

Rezultati

U ovom poglavlju će najpre biti dat uvid u planiranje EER-a za čas nemačkog jezika. Na taj odeljak nadovezaće se nalazi dobijeni posmatranjem angažovanja studenata od strane nastavnika. U narednom odeljku će biti predstavljen rezultati evaluacije časa iz ugla studenata, gde će biti prezentovani rezultati ankete. Svi rezultati će u diskusiji u sledećem poglavlju biti objedinjeni.

Planiranje nastavnog časa

Uprkos nazivu, EER ne mora da se svodi na „bekstvo iz prostorije“. Štaviše, zaključavanje učenika ili studenata je sporno iz više razloga (Fotaris & Mastoras, 2019). Iz tog razloga, cilj igre može da se definiše kao bilo koja druga nagrada, koja bi učenike podstakla da aktivno učestvuju u igri kako bi se npr. oslobodili domaćeg zadatka, otvorili neku misterioznu kutiju ili slično (Fotaris & Mastoras, 2019; Schäfer, 2021).

U ovom slučaju, tema je misija spasavanja predmeta *Nemački jezik 1* na fakultetu. Profesorka donosi jednu prepisku u kojoj stoji da će se ukinuti *Nemački jezik 1* i da neće moći da polažu ispit iz tog predmeta ukoliko ne pronađu sve kodove. Imaju 60 minuta da u grupama od 3–4 studenta reše sve zadatke koji testiraju razne veštine, pre svega lingvističke kompetencije.

Po pravilu, EER počinje uvodnom zagonetkom koju učesnici treba da reše kako bi dobili listu sa zadacima. Naša uvodna zagonetka je bila u formi digitalne slagalice koju je trebalo složiti kako bi se dobila instrukcija: „Geht zu eurer Lehrerin und sagt ihr: Geben Sie uns bitte die Materialien fürs Escape-Room-Spiel!“ (srp. „Pridite nastavnici i kažite joj: Dajte nam, molim Vas, materijale za igru Eskejp rum“). Zadatak bi bio rešen tek kada bi studenti prišli nastavnici i na nemačkom jeziku zatražili materijale. Kao nagradu za obavljen prvi zadatak dobili bi list sa uputstvom i četiri radna lista. Svi zadaci izuzev jednog su analognog karaktera. Jedino je sedmi zadatak hibridan, jer rešavanju zadatka na radnom listu prethodi digitalni radni list. Sadržaj zagonetki se delom sastoji iz obrađenog, ali i iz novog gradiva kako bi studenti ponavljali, utvrđivali i usvajali nova znanja.

Za svaki rešeni zadatak studenti dobijaju određeni kod koji treba uneti u polja na internet stranici (<https://learningapps.org/watch?v=pga6ndsp322>). Ako polje pozeleni, kod je ispravan, ako pocrveni, kod je neispravan. Na taj način studenti odmah dobiju povratnu informaciju o tome da li je zadatak rešen ili mu treba posvetiti više pažnje. Pobedile su sve grupe koje uspeju da pronađu kodove pre isteka vremena.

EER ukupno ima sedam zadataka. U prvom zadatku treba da se reši ukrštenica kako bi se dešifrovanjem preostalih slova dobio broj, odnosno kod. U drugom zadatku treba da se dopune prisvojne zamenice u tekstualnom opisu čudovišta. Kod za ovaj zadatak se dobija sabiranjem broja slova unetih priscojnih zamenica i množenjem sa brojem tri. Treći zadatak čini jednu zagonetku na nemačkom jeziku koju treba rešiti po-

moću rečnika. Kod se dobija tako što se broj slova dobijene reči množi sa brojem 25. U četvrtom zadatku od ponuđenih slova treba napraviti broj koji ujedno predstavlja kod. U petom zadatku treba prebrojati glasove (ne slova) u jednoj rečenici kako bi se došlo do koda. U šestom zadatku se studenti najpre moraju upoznati sa gradivom, odnosno instrukcijama za opisivanje puta pomoću digitalnog radnog lista, kako bi zatim ucrtali put na mapi prema uputstvu. Broj prozora na zgradi, odnosno odredištu, predstavlja novi kod. U poslednjem zadatku treba da se sastavi dijalog numerisanjem redosleda izgovaranja rečenica. Pretposlednji broj odozdo u dijalogu treba pomnožiti sa 73 kako bi se otkrio kod.

Pregled opisanih aktivnosti dat je u tabeli 1.

Tabela 1
Opis koncepcije EER-a

Zagonetka	Tema	Lingvističke veštine	Tip zadatka	Cilj zadatka
0.	Uvodna aktivnost	Čitalačka kompetencija i kompetencija govora	Rešavanje pazla i usmena komunikativna radnja	Dobijanje uputstva za EER
1.	Brojevi	Leksička kompetencija (receptivno)	Rešavanje ukrštenice	Ponavlanje
2.	Delovi tela	Gramatička kompetencija (produktivno)	Dopunjavanje prisvojnih zamenica u tekstu	Utvrđivanje
3.	Grad i životinje	Čitalačka kompetencija	Tekstualna zagonetka	Obrada
4.	Brojevi	Leksička kompetencija (receptivno)	Slaganje slova	Ponavlanje
5.	Države i pozdravi	Fonetska kompetencija (receptivno)	Brojanje glasova u datoj rečenici	Ponavlanje
6.	Opisivanje puta	Kompetencija čitanja i pisanja	Pronalaženje puta na mapi	Obrada
7.	Zdravlje	Čitalačka kompetencija	Numerisanje dijaloga	Utvrđivanje

Svi zadaci baziraju se na gradivu koje se obrađuje u udžbenicima „Schritte international neu 1“ i „Schritte international neu 2“. Aktivnosti su koncipirane prema davno obrađenim, nedavno obrađenim lekcijama i prema lekciji koja je bila planirana za sledeći čas, kako bi se moglo utvrditi da li je EER pogodan za obnavljanje, utvrđivanje i obradu gradiva. Pri koncipiranju aktivnosti (izuzev 6. zadatka) vodilo se računa o tome da aktivnosti budu za nijansu teže od onih iz udžbenika, ali da im budu poznati tipovi zadataka, kako im ne bi bili ni laki, ni teški za rešavanje. U skladu s načelima nastave orijentisane na radnju vodilo se računa o tome da se različite jezičke veštine podjednako unapređuju (v. tabelu 1).

Sama priprema je oduzela otprilike jedan radni dan od trenutka prikupljanja ideja do štampanja materijala. Najviše vremena utrošeno je na odabir zadataka, procenu težih-

ne i okvirnog vremena za rešavanje zadataka. Za pripremu ove vrste EER-a nije potreban budžet, što znači da je aktivnost ekonomična u finansijskom smislu. Tokom pripreme nismo naišli ni na kakve probleme koji bi nas odvratili od toga da ponovo pripreмимо EER za neku priliku.

Realizacija nastavnog časa

Na početku su studenti bili veoma zainteresovani i radoznali kada je u pitanju primena novog pristupa u obnavljanju i učenju nemačkog jezika. Obaveštenje o tome da se *Nemački jezik 1* našao na listi neaktivnih predmeta i izazov pred koji se stavljaju da bi „spasili” predmet studenti su dočekali sa spontanim i iskrenim osmehom, široko otvorenih očiju kao znakom iznenađenja i zainteresovanosti. Rad u grupi je bio efikasan, uz dobru međusobnu saradnju. Nakon sklapanja slagalice i preuzimanja radnih listova sa zadacima, učesnici istraživanja su se u pojedinim grupama najpre dogovarali o redosledu rešavanja ili podeli zadataka, što nas navodi na zaključak da su EER aktivnosti pogodne za razvijanje strateških kompetencija. Ispitanici su bili motivisani da uzmu aktivno učešće u rešavanju zadataka i pronalaženju kodova, posebno do 30–40. minuta od početka aktivnosti. Kako se vreme isteka igre približavalo (između 40. i 45. minuta), ispitanici su počeli da gledaju u svoje satove i telefone, postavljaju pitanja o preostalom vremenu, zevaju, nemirno sede na stolici, premeštaju i poskakuju. To su signali koji ukazuju na osećanja nelagodnosti, nesigurnosti, tenzije, nervoze i pada koncentracije. Njih možemo povezati sa tipom zadataka koji su se poslednji rešavali, a ticali su se čitalačke kompetencije, koja je kognitivno zahtevna jezička aktivnost. Osim toga, proces razumevanja je ometalo vreme koje je isticalo i nagoveštavalo kraj igre. To je imalo za posledicu da saradnja izostaje i da se postepeno menja socijalna forma rada iz grupnog u individualni rad, pa čak i potpuna isključenost iz aktivnosti. Uprkos padu koncentracije i motivacije svi učesnici su uspeli da reše EER u datom vremenskom intervalu. Kako je koja grupa stigla do cilja, tako su se opuštali uz razgovor.

Evaluacija nastavnog časa

Analiza je sprovedena primenom programa SPSS. Za potrebe ovog istraživanja, izračunati su deskriptivni pokazatelji: aritmetička sredina (M) i standardna devijacija (SD).

Na prvi pogled, tabela sa deskriptivnim statistikama odaje utisak da su studenti generalno zadovoljni EER-om (v. tabelu 2). Skorovi 2. ajtema pokazuju jasno da studenti preporučuju integraciju EER-a u nastavu.

Po pitanju didaktičkog potencijala, svi osim jednog studenta se slažu sa tim da im je uz pomoć EER-a bilo moguće obnavljanje, utvrđivanje i usvajanje novog gradiva (4, 8. i 11. ajtem). Samo jedan student nije siguran da li je EER efikasan način za učenje novog gradiva i da li mu je pomogao da ga savlada. Svi studenti su se izjasnili da se delimično ($n=10$) i potpuno ($n=9$) slažu da ih je EER podstakao da o gradivu razmišljaju na novi način (1. ajtem).

Što se tiče kolaborativnog učenja (5. ajtem), studenti su delimično ($n=7$) i u potpunosti ($n=12$) mišljenja da su bili u stanju timski da uče za vreme EER-a, ali što se tiče međusobnog učenja (3. ajtem) nemaju svi isti pogled. Jedan student se uopšte ne slaže sa tim da jedni od drugih mogu da uče, jedan se delimično ne slaže, a ostali smatraju da je to delimično ($n=6$) ili u potpunosti izvodljivo ($n=11$). Razlozi zbog kojih dolazi do neslaganja po ovom pitanju nisu jasni, jer se ispitanici koji su se izjasnili da ne mogu timski da uče nisu ni na jednom drugom ajtemu izjasnili negativno.

Sudeći po skorovima 7. i 10. ajtema, veliki stepen neslaganja se može uočiti i u pogledu na koncentraciju. Po sedam studenata tvrdi da im je bilo veoma ili delimično teško da se koncentrišu, troje nije sigurno, a po jedan student tvrdi suprotno. Slična situacija je i sa pitanjem da li ih needukativne aktivnosti remete u učenju. Ovde je potrebno naglasiti da studenti koji su zaokružili odgovore da se ne slažu s tim da ih aktivnosti remete u učenju, nisu oni ispitanici koji smatraju da ne mogu da se koncentrišu.

Tabela 2

Procene studenata o različitim aspektima realizovane EER aktivnosti

	<i>M (SD)</i>	Uopšte se ne slažem	Delimično se ne slažem	Nemam mišljenje	Delimično se slažem	Potpuno se slažem
1. Eskejp rum me je podstakao da o gradivu razmišljam na novi način.	4.47 (.51)	0	0	0	10	9
2. Preporučio bih eskejp rum drugim studentima.	4.79 (.42)	0	0	0	4	15
3. Učio sam od drugih za vreme eskejpa ruma.	4.32 (1.11)	1	1	0	6	11
4. Eskejp rum je bio efikasan način za obnavljanje gradiva.	4.89 (.32)	0	0	0	2	17
5. Imam utisak da sam zajedno sa svojim kolegama uspeo da učim tokom igre.	4.63 (.50)	0	0	0	7	12
6. Volim da koristim razne izvore kada učim nešto novo.	4.74 (.45)	0	0	0	5	14
7. Bilo mi je teško da se koncentrišem, jer sam bio pod stresom i/ili preopterećen.	3.95 (1.13)	1	1	3	7	7
8. Eskejp rum mi je pomogao da savladam gradivo.	4.21 (.54)	0	0	1	13	5
9. Uglavnom volim da igram igre (video-igre, društvene igre itd.).	4.26 (.81)	0	1	1	9	8
10. Needukativne aktivnosti eskejpa ruma (kao npr. pazle, ...) remetile su me u učenju.	4.00 (1.11)	1	1	2	8	7
11. Eskejp rum je bio efikasan način za učenje novog sadržaja.	4.47 (.61)	0	0	1	8	10

Napomena: 1 = Uopšte se ne slažem; 2 = Delimično se ne slažem; 3 = Nemam mišljenje; 4 = Delimično se slažem; 5 = Potpuno se slažem

S obzirom na to da je u datom istraživanju mali uzorak, nismo primenile nikakve testove iz inferencijalne statistike. Svakako neće biti višak da se uporede deskriptivne vrednosti u pogledu pola. Analizirajući Tabelu 3 ne daju se приметiti veće razlike između studenata i studentkinja. Samo se kod dva ajtema vidi razlika za jednu ocenu. Kod 9. ajtema se može uočiti da svi pripadnici muškog pola vole da se igraju ($M=5.00$), dok kod pripadnica ženskog pola ima onih koje ne vole da igraju igre, zbog čega je prosečna ocena 4.07. Najveća razlika se može uočiti kod 10. ajtema gde bi se, sudeći prema aritmetičkoj sredini, moglo reći da su studenti podeljenog mišljenja ($M=3.00$), dok studentkinje pre smatraju da ih needukativne aktivnosti EER-a remete u učenju (4.27).

Tabela 3

Procene studenata o različitim aspektima realizovane EER, prikazano prema polu

	Muškarci ($n=4$)	Žene ($n=15$)
1. Eskejp rum me je podstakao da o gradivu razmišljam na nov način.	4.25	4.53
2. Preporučio bih eskejp rum drugim studentima.	4.50	4.87
3. Učio sam od drugih za vreme eskejp ruma.	4.50	4.27
4. Eskejp rum je bio efikasan način za obnavljanje gradiva.	4.75	4.93
5. Imam utisak da sam zajedno sa svojim kolegama uspeo da učim tokom igre.	4.25	4.73
6. Volim da koristim razne izvore kada učim nešto novo.	5.00	4.67
7. Bilo mi je teško da se koncentrišem, jer sam bio pod stresom i/ili preopterećen.	4.00	3.93
8. Eskejp rum mi je pomogao da savladam gradivo.	4.00	4.27
9. Uglavnom volim da igram igre (video-igre, društvene igre itd.).	5.00	4.07
10. Needukativne aktivnosti eskejp ruma (kao npr. pazl,...) remetile su me u učenju.	3.00	4.27
11. Eskejp rum je bio efikasan način za učenje novog sadržaja.	4.25	4.53

Ni u odnosu na dužinu učenja nemačkog jezika se ne daju uočiti velike razlike (v. tabelu 4). Razlike u visini jedne ocene nastale su kod tri ajtema. Brojke nam ukazuju na to da su studenti koji uče od osnovne škole više mogli da uče jedni od drugih u odnosu na one koji nemački jezik uče tek od fakulteta (3. ajtem). U pogledu koncentracije (7. i 10. ajtem), studenti koji su nedavno počeli da uče ovaj strani jezik imaju više problema s fokusiranjem na zadatke od studenata koji ga više godina uče.

Tabela 4

Aritmetičke sredine studenata koji nemački jezik uče od osnovne škole, srednje škole i fakulteta

	Učenje nemačkog jezika od osnovne škole (n=9)	Učenje nemačkog jezika od srednje škole (n=1)	Učenje nemačkog jezika od fakulteta (n=9)
1. Eskejp rum me je podstakao da o gradivu razmišljam na nov način.	4.44	4.00	4.63
2. Preporučio bih eskejp rum drugim studentima.	4.56	5.00	5.00
3. Učio sam od drugih za vreme eskejp ruma.	4.67	5.00	3.88
4. Eskejp rum je bio efikasan način za obnavljanje gradiva.	4.78	5.00	5.00
5. Imam utisak da sam zajedno sa svojim kolegama uspeo da učim tokom igre.	4.56	4.00	4.88
6. Volim da koristim razne izvore kada učim nešto novo.	4.78	4.00	4.75
7. Bilo mi je teško da se koncentrišem, jer sam bio pod stresom i/li preopterećen.	3.22	5.00	4.50
8. Eskejp rum mi je pomogao da savladam gradivo.	4.11	5.00	4.25
9. Uglavnom volim da igram igre (video-igre, društvene igre itd.).	4.11	5.00	4.25
10. Needukativne aktivnosti eskejp ruma (kao npr. pazl, ...) remetile su me u učenju.	3.44	5.00	4.50
11. Eskejp rum je bio efikasan način za učenje novog sadržaja.	4.56	5.00	4.38

Diskusija

Rezultati analize skale i evidencionog lista iznova pokazuju da su učesnici EER-a pozitivno naklonjeni toj nastavnoj aktivnosti (Brady & Andersen, 2019; Kinio et al., 2019; Peleg et al., 2019; Walsh & Spence, 2018). Nalazi potvrđuju da se EER uspešno može koristiti za obradu, utvrđivanje i ponavljanje gradiva (Cain, 2019; Duggins, 2019; Guckian et al., 2020; Lopez-Pernas et al., 2019; Mac Gregor, 2018; Walsh & Spence, 2018). Povezanost varijabli nas navodi na zaključak da studenti EER smatraju posebno korisnim za učenje, savladavanje i obnavljanje gradiva. Pored toga se može reći da integrisanje ove aktivnosti u nastavu može da izazove smeh, radost, podstakne studente na rad na jeziku

i održi motivaciju najmanje 45 minuta što, takođe, govori u prilog tome da je većina studenata zadovoljna ovim inovativnim pristupom. Pozitivno je i to da EER podstiče nov način razmišljanje o gradivu, što ide u prilog studiji koju su sproveli Karageorgiju i saradnici (Karageorgiou et al., 2019).

S druge strane, naše istraživanje ukazuje na to da bi trebalo dodatno ispitati značaj EER-a za kolaborativno učenje, jer među našim učesnicima ima onih koji smatraju da nisu imali koristi od timskog rada. U pitanju su uglavnom studenti koji nemački jezik uče tek od fakulteta. Iako se radi o pojedinačnim slučajevima, trebalo bi proučiti zašto ih EER nije podstakao da uče kolaborativno i razvijaju timski duh, što je prema ranijim istraživanjima bilo očekivano (Cruz, 2019; Friedrich et al., 2020; Gordon et al., 2019; Walsh and Spence, 2018; Wu et al., 2018). O razlozima za negativne odgovore se samo može spekulirati, jer instrument nije podoban za odgovore te vrste.

Najinteresantniji su rezultati vezani za koncentraciju, jer su tu prisutne veće varijacije u skorovima. Imajući u vidu da je određenom broju studenata zbog stresa ili preopterećenosti bilo teško da uče i koncentrisano pristupe rešavanju zadataka, ne može se pausalno tvrditi da EER omogućava učenje uz manje stresa nego na ispitima, kao što tvrde Roman i saradnici (Roman et al., 2020). Naši nalazi su komplementarni sa rezultatima studije Ojkela i saradnika (Eukel et al., 2017) i Hermansa i saradnika (Hermanns et al., 2018) u kojima su, takođe, dokumentovani kontraefekti ove vrste. U našem slučaju, probleme s koncentracijom su uglavnom imali studenti koji nemački jezik ne uče ni godinu dana. Trebalo bi dalje ispitati zašto određenim studentima smeta EER kako bi se ova aktivnost izmenila u cilju smanjenja frustracija u učionici, a imajući u vidu i razlike između polova, bilo bi eventualno korisno ispitati da li je razlika u skorovima slučajna ili pak postoji neki razlog zbog čega je studentkinjama bilo teže da se koncentrišu na rešavanje zadataka od studenata. Možda ta razlika ima veze i sa razlikom u sklonosti prema igrama, jer se prema rezultatima muškarci više interesuju za igre od devojaka, te je moguće da su – ako često igraju „igrice” – navikli da rešavaju zadatke pod pritiskom vremena.

Sagledavši nalaze posmatranja možemo pretpostaviti da pad koncentracije ima veze sa vremenskim pritiskom (Fotaris & Mastoras 2019). Pored toga je zapaženo da su studenti bili napeti i gubili pažnju pred kraj igre (Hermanns et al., 2018). Poznato je da postoji uzročno-posledična veza između ovakvih psiholoških stanja i neuspeha u učenju stranog jezika (Horwitz, 2000: 256), što se u našem slučaju odrazilo na rezultate rada u grupi. U ovakvim psihološkim stanjima napetost bi se mogla preduprediti vežbama samoopuštanja kako bi se misli fokusirale na predmet učenja. Koncentracija i usmeravanje pažnje ka predmetu učenja ima posledice na efikasnost celokupnog procesa. Vežbe opuštanja i disanja sa promenom ritma bi mogle doprineti smanjenju umne i telesne napetosti, što je neophodno za nesmetan tok bilo koje jezičke aktivnosti (Nijemčević Perović, 2021: 99). Predlog bi bio da se u narednim istraživanjima integrišu vežbe koje snižavaju afektivni filter i da se uzmu u obzir prilikom planiranja vremenskog okvira za rešavanje zadataka.

Ograničenja

Jedno od ograničenja ove studije je nedostatak procene valjanosti skale. Po pravilu se sprovodi faktorska analiza, kako bi se odredile merne karakteristike skale i redukovala skala u cilju bolje interpretacije dobijenih rezultata. S obzirom na to da je vrednost *KMO* bila veoma niska (.26), odlučili smo da analiziramo anketu isključivo deskriptivno, kao i autori skale (Eukel et al., 2017), što, međutim, ima za posledicu velika ograničenja u tumačenju rezultata.

Nezadovoljeni uslovi za sprovođenje faktorske analize verovatno imaju veze sa malim uzorkom ($n=19$), iz čega nedvosmisleno sledi da bi bilo poželjno sprovesti studiju s većim uzorkom. To je, s druge strane, zbog prirode EER-a i zbog relativno malog broja studenata na fakultetu teško izvodljivo, zbog čega smo triangulisali tehnike istraživanja. Kao dodatno rešenje za prevazilaženje datog problema vidimo i da se sprovede što više kvantitativnih istraživanja manjih obima, a zatim objedini meta-studijom kako bi se bolje razumeli efekti EER-a.

Još jedan problem ne sme da ostane nedorečen: U našoj studiji se većina ispitanika izjasnila da voli da igra društvene igre. Smatramo da bi bilo neophodno sprovesti ovakvo istraživanje i sa ispitanicima koji ne vole da igraju igre, kako bi se ispitala relacija između društvene igre i EER-a. Time bi se, u smislu zahteva Fotarisa i Mastorasa (Fotaris & Mastoras, 2019), rigoroznije pristupilo evaluaciji EER-a, što bi imalo za cilj da se adekvatnije ispita isplativost i podobnost EER-a.

Zaključak

Ovaj rad može se smatrati doprinosom proučavanju EER-a koji je proistekao iz potrebe da se ova vrsta nastavne aktivnosti dodatno empirijski istraži (Sanchez & Plumettaz-Sieber, 2019). Novina ovog rada predstavlja kontekst; prema našim saznanjima, ovo je prvi dokumentovan EER u nastavi nemačkog kao drugog stranog jezika.

Rezultati istraživanja pokazuju da se EER uspešno može primeniti u nastavi stranog jezika. Na osnovu rezultata kvantitativnog istraživanja mogu se izvesti sledeći zaključci: studenti su bili zadovoljni nastavnom aktivnošću, preporučuju EER za učenje i obnavljanje gradiva, većina je imala koristi od timskog rada i većini je bilo teže da se fokusira na učenje tokom igre. Rezultati kvalitativnog istraživanja potkrepljuju rezultate kvantitativnog dela. Realizatori smatraju da su studenti delovali srećni, relaksirani i motivisani da reše zagonetke na nemačkom jeziku u datom roku, s tim što reakcije studenata pri kraju časa ukazuju na to da je procena vremena rada i težina EER-a od izuzetnog značaja za sprečavanje negativnih efekata poput dekoncentrisanosti, frustracije, prestanka saradnje i demotivacije. Budući da je više pozitivnih nego negativnih efekata i da istraživanja iz oblasti igrovne pedagogije pokazuju da igre povećavaju motivaciju, interesovanje za učenje i prisustvo na časovima mereno brojem dolazaka (Barata et al., 2013), preporučujemo da se povremeno sprovedu aktivnosti poput EER, kako bi se razbila nastavna rutina i aktivirali studenti – ali ne često, jer se slažemo sa tim da organizovanje i sprovođenje ove igre oduzima dosta

vremena, što su Fotaris i Mastoras (Fotaris & Mastoras, 2019) analizirajući razne studije o EER-u istakli kao manu. Takođe bismo dodali da postoje indikacije da je EER pogodniji za učenike koji duži niz godina uče nemački jezik kao strani, kako se ne bi javili negativni efekti poput dekoncentrisanosti i frustracije.

Imajući u vidu mane ove aktivnosti, kao i ograničenja sprovedenog istraživanja proistekla iz veličine uzorka, poželjno bi bilo sprovesti ili više kvantitativnih studija s različitim ispitanicima ili jedno kvalitativno istraživanje uz primenu tehnike intervjuisanja. Uz rad u fokus grupama bismo, na primer, bolje mogli da razumemo kada i usled čega pada koncentracija, šta remeti učenje i zašto pojedini ispitanici teže uče u timovima.

Literatura

- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., & Goncalves, D. (2013). Engaging Engineering Students with Gamification. *5th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES)* (pp. 1–8). Institute of Electrical and Electronics Engineers. <https://doi.org/10.1109/VS-GAMES.2013.6624228>
- Brady, S. C., & Andersen, E. C. (2019). An escape-room inspired game for genetics review. *Journal of Biological Education*, 55(4), 406–417. <https://doi.org/10.1080/00219266.2019.1703784>
- Cain, J. (2019). Exploratory implementation of a blended format escape room in a large enrollment pharmacy management class. *Currents in Pharmacy Teaching & Learning*, 11(1), 44–50. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.09.010>
- Chang, H-Y. H. (2019). *Escaping the Gap: Escape Rooms as an Environmental Education Tool*. University of California. https://nature.berkeley.edu/classes/es196/projects/2019final/ChangH_2019.pdf
- Cruz, M. (2019). Escaping from the traditional classroom – The ‘Escape Room Methodology’ in the Foreign Languages Classroom. *Babylonia-Rivista Svizzera Per L'insegnamento Delle Lingue*, 3, 26–29.
- Duggins, R. (2019). Innovation and Problem Solving Teaching Case: The Breakout Box – A Desktop Escape Room. *Journal of Organizational Psychology*, 19(4), 73–77. <https://doi.org/10.33423/jop.v19i4.2294>
- Eukel, H. N., Frenzel, J. E., & Cernusca, D. (2017). Educational Gaming for Pharmacy Students – Design and Evaluation of a Diabetes-themed Escape Room. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(7), 62–65. <https://doi.org/10.5688/ajpe8176265>
- Foster, T., & Warwick, S. (2018). Nostalgia, gamification and staff development – moving staff training away from didactic delivery. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2021>
- Fotaris, P., & Mastoras, T. (2019). Escape Rooms for Learning: A Systematic Review. In L. Elbaek, G. Majgaard, A. Valente, & S. Khalid (Eds.), *Proceedings of the 13th International Conference on Game Based Learning, ECGBL 2019* (pp. 235–243). Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Franco, P. F., & DeLuca, D. A. (2019). Learning Through Action: Creating and Implementing a Strategy Game to Foster Innovative Thinking in Higher Education. *Simulation & Gaming*, 50(1), 23–43. <https://doi.org/10.1177/1046878118820892>
- Friedrich, C., Teaford, H., Taubenheim, A., & Sick, B. (2020). Interprofessional Health Care Escape Room for Advanced Learners. *The Journal of Nursing Education*, 59(1), 46–50. <https://doi.org/10.3928/01484834-20191223-11>

- Gordon, S. K., Trovinger, S., & DeLellis, T. (2019). Escape from the usual: Development and implementation of an 'escape room' activity to assess team dynamics. *Currents in Pharmacy Teaching & Learning*, 11(8), 818–824. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2019.04.013>
- Guckian, J., Sridhar, A., & Meggitt, S. J. (2020). Exploring the perspectives of dermatology undergraduates with an escape room game. *Clinical and Experimental Dermatology*, 45(2), 153–158. <https://doi.org/10.1111/ced.14039>
- Hermanns, M., Deal, B., Campbell, A. M., Hillhouse, S., Opella, J. B., Faigle, C., Campbell IV, R. H. (2018). Using an "escape room" toolbox approach to enhance pharmacology education. *Journal of Nursing Education and Practice*, 8(4), 89–95. <https://doi.org/10.5430/jnep.v8n4p89>
- Horwitz E.K. (2000). It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *Modern Language Journal*, 84(2), 256–259.
- Jambhekar, K., Pahls, R. P., & Deloney, L. A. (2020). Benefits of an Escape Room as a Novel Educational Activity for Radiology Residents. *Academic Radiology*, 27(2), 276–283. <https://doi.org/10.1016/j.acra.2019.04.021>
- Karageorgiou, Z., Mavrommati, E., Christopoulou, E., & Fotaris, P. (2019, September 6). *Escape Room as learning environment: combining technology, theater and creative writing in education*. EasyChair. <https://easychair.org/publications/preprint/xwKh>
- Kinio, A. E., Dufresne, L., Brandys, T., & Jetty, P. (2019). Break out of the Classroom: The Use of Escape Rooms as an Alternative Teaching Strategy in Surgical Education. *Journal of Surgical Education*, 76(1), 134–139. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2018.06.030>
- Lopez-Pernas, S., Gordillo, A., Barra, E., & Quemada, J. (2019). Examining the use of an educational escape room for teaching programming in a higher education setting. *IEEE Access*, 7, 31723–31737.
- Mac Gregor, M. (2018). Campus Clue: Habituating Students to the Information Search Process via Gaming. *Pennsylvania Libraries: Research & Practice*, 6(2), 86–92. <https://doi.org/10.5195/palrap.2018.172>
- Nicholson, S. (2015). *Peeking Behind the Locked Door: A Survey of Escape Room Facilities*. Scott Nicholson. Retrieved from <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Pude, A., Specht, F., Bovermann, M. & Reimann, M. (2016). *Schritte international Neu 1*. Hueber Verlag.
- Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Pude, A., Specht, F. & Bovermann, M. & Reimann, M. (2017). *Schritte international Neu 2*. Hueber Verlag.
- Nijemčević Perović, M. (2021). Upotreba afektivnih strategija čitanja u osnovnoškolskoj nastavi nemačkog kao stranog jezika. *Inovacije u nastavi*, 34(1), 95–108. <https://doi.org/10.5937/inovacije2101065N>
- Ouariachi, T., & Wim, E. J. (2020). Escape room as tools for climate change education: An exploration of initiatives. *Environmental Education Research*, 26(8), 1193–1206.
- Peleg, R., Yayon, M., Katchevich, D., Moria-Shipony, M., & Blonder, R. (2019). A Lab-Based Chemical Escape Room: Educational, Mobile, and Fun!. *Journal of Chemical Education*, 96(5), 955–960.
- Riemer, C. (2002). Wie lernt man Sprachen? In J. Quetz & G. von der Handt (Eds.), *Perspektive Praxis. Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung* (pp. 49–82). W. Bertelsmann Verlag.
- Roman, P., Rodriguez-Arrastia, M., Molina-Torres G., Márquez-Hernández, V. V., Gutiérrez-Puertas, L., & Roperio-Padilla, C. (2020). The escape room as evaluation method: A qualitative study of nursing students' experiences. *Medical Teacher*, 42(4), 403–410, <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1687865>

- Sanchez, E., & Plumettaz-Sieber, M. (2019). Teaching and Learning with Escape Games from Debriefing to Institutionalization of Knowledge. In M. Gentile, M. Allegra & H. Söbke, *7th International Conference on Games and Learning Alliance* (pp. 242–253). Springer International Publishing.
- Schäfer, S. (2021). *Escape Rooms für den Deutschunterricht 5–10*. Auer Verlag.
- Taraldsen, L. H., Haara, F. O., Lysne M. S., Jensen, P. R., & Jenssen E. S. (2020) A review on use of escape rooms in education – touching the void. *Education Inquiry*, 13(2), 169–184. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1860284>
- Walsh, B., & Spence, M. (2018). Leveraging escape room popularity to provide first-year students with an introduction to engineering information. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association* (pp. 1–6). CEEA. <https://doi.org/10.24908/pceea.v0i0.13054>
- Wu, C., Wagenschutz, H., & Hein, J. (2018). Promoting leadership and teamwork development through Escape Rooms. *Medical Education*, 52(5), 561–562. <https://doi.org/10.1111/medu.1357>

Primljeno: 03. 08. 2022.

Korigovana verzija primljena: 16. 02. 2023.

Prihvaćeno za štampu: 23. 03. 2023.

Educational Escape Room in German Language Learning at University: From the Idea to the Class Evaluation

Georgina Frei

Department of German Studies, Faculty of Philology and Arts,
University of Kragujevac

Marija Nijemčević Perović

Department of German Studies, Faculty of Philology and Arts,
University of Kragujevac

Abstract *The educational escape room presents an innovative approach to teaching, with potential benefits such as facilitating learning, motivating students, and promoting the development of general and professional skills. However, due to its novelty in the realm of education, there is limited empirical research on this teaching activity. Our study aims to investigate the didactic possibilities of using the educational escape room to teach German language at the university level. We designed tasks that corresponded to the language skills of 19 first-year students and incorporated them into a German language course. During the 60-minute activity, we observed the participants and then conducted a survey consisting of 11 scaled items. Using the SPSS programme, we analysed the survey data. Our results show that the educational escape room has both positive and negative aspects. While participants rated the activity positively because they were able to process and review lesson material effectively and because collaborative learning was encouraged, some had difficulty focusing on tasks while learning together. Overall, we recommend the use of the escape game as a teaching tool at tertiary level, but at the same time we would like to emphasise that more research is needed to better understand its didactic significance and to mitigate the negative effects.*

Keywords: *educational escape room, German language teaching, collaborative learning, game-based activities in education.*

Values of Pre-Service Music Teachers in Turkey¹

Sibel Çelik

Department of Voice Training, State Conservatory,
Dicle University, Diyarbakır, Turkey

Abstract

The aim of this study is to investigate the representation of values among pre-service music teachers. The study group consisted of 278 pre-service music teachers studying at state universities in different regions of Turkey. The study was conducted using an instrument for measuring teachers' values which had already been applied in other research. Generally speaking, the most important values for pre-service music teachers are social values, freedom, career, intellectual and honor of humanity, while the least important values are spiritual and romantic. It might be concluded that there is a significant difference in the sub-dimensions honor of humanity, and career values and spirituality in favor of girls and in favor of those aged 27 and over. Significant differences were found in the sub-dimensions of materialistic values in favor of participants whose parents have a higher income, and romantic values in favor of participants with parents with a medium and low-income level. As regards materialistic values, a sub-dimension of the values scale, it was observed that students with illiterate fathers and students with undergraduate fathers differed significantly. The relationships between the sub-dimensions of the value scale are statistically significant and positive ($p < 0.01$). Only the relationship between the romantic values and futuwwat/munificence & courage sub-dimensions decreased at the ($p < 0.05$) level. In accordance with these findings the paper offers recommendations for improving preservice teacher education so that teachers can critically assess and reconsider their own values, but also tend to develop values that are in accordance with contemporary educational standpoints.

Keywords: Human values, pre-service music teachers, higher education, teacher education.

Introduction

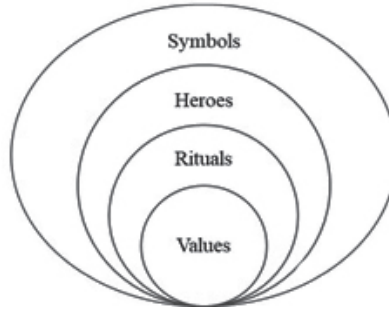
The concept of value is derived from the root "valere". It means "to be valuable" or "to be strong" in Latin (Bilgin, 1995, p. 83). Human values are seen as a concept that is increasingly used day by day. Values are an important phenomenon that enables people to direct their behavior. Values represent personal and social preferences in response to a particular behavior or a situation. According to Friedman, Kahn & Borning (2006), values express what a person or a group of people consider important in life. The concept of "value" in the terminological sense involves objects, people, thoughts, situations,

¹ I would like to express my special appreciation and thanks to my advisor Professor Tulun Malkoc for her contributions and support.

and actions expressing our standards and principles that inform our judgments, such as good, bad, desired, and undesirable (Halstead & Taylor, 2000).

Figure 1

Hofstede' Onion Model (Hofstede, 1991)



In Figure 1, which represents culture as an onion consisting of different layers, we see that values play a significant role in the formation of a culture. In this respect, values have been cited as the most prominent element of culture by many authors. It is striking that culture is handled as a system of behaviors and values (Hofstede, 1991; Nirun & Özönder, 1988). Values are also important in building cultural norms which can also evolve into standardized societal rules.

Personality traits and values are dissimilar constructs. Personality traits show what people are like, and values show what people desire (Roccas et al., 2002). As Kağıtçıbaşı states, no man can act independently of culture. In planning and organising the educational process, the cultural structure, lifestyle, values, norms, and traditions of the society must be taken into account (Kağıtçıbaşı 2013). Personal values are important as a fundamental aspect of personality and self and they develop a hierarchy of priorities in the early stages of life, which can remain constant as a set of guidelines that follow a person through their life (Çelik et al., 2022)

Numerous authors have emphasized the “importance of values in education and of education in values” (Halstead & Taylor, 1995, p. 1). Education is inevitably grounded in values and the above-mentioned authors base education on spiritual, moral, environmental and democratic values, as well as those of the arts and of health education (Halstead & Taylor, 1995). Consequently, it can be said that one of the most important purposes of education is strengthening the concepts of understanding and tolerance, despite the differences between communities.

The importance of values for the profession of teacher

Values are ascertained from other people through interaction with their environments and are reflected in behavior. In this process, teachers transfer their values to their students consciously or unconsciously (Coombs-Richardson & Tolson, 2005). Research

shows that learning about values in schools is mediated through teachers' activities, so teachers' own values play an important role in values education (Berkowitz, 2011; Memiş & Gedik, 2010). Brown (2007) has underlined the effects on academic success and self-respect of teachers' behaviors and attitudes towards students who come from dissimilar groups. Although teachers do not want to demonstrate values as a part of their own roles, it is obvious that students are affected (Halstead & Taylor, 2000).

At school, not all learning is planned. Children observe many things which they are intended or not intended to learn at school. All things observed by them, good, bad, true and false, contribute to the development of their understanding. Briefly, they evaluate and learn from their teachers and school environment by observing (Halstead & Pike, 2006). It should be clearly stated that, ethically speaking, teacher education requires a constant combination of critical thinking, reflection, and action. Primarily, it can include considering the thoughts and advice of others, and is related to one's problem-solving skills. Therefore, ethics is a simultaneously interpersonal, intersubjective, critical, reflective and empathetic approach (Elliott & Silverman, 2019). After 2018 in which Turkish music teaching programs have been structured towards listening and singing (Albuz & Demirel, 2019), music teachers have a great responsibility in educating musical individuals, particularly by using learning areas. The human values of music teachers, who are important role models for students, can also determine the form of education they present. Various disciplines can support the process of gaining the desired values. For the formation of common values, it is also important to ensure a common feeling. Music is one of the most powerful tools to achieve this common feeling. Thanks to music, people can come together, meet for a common purpose, at a common tempo and in a common feeling. Therefore, providing common values through music is easier than other methods (Eyüboğlu, 2023).

Nowadays, numerous problems in teacher education have emerged and studies have been conducted which look at some aspects of the problem – teacher qualification and competence, preferred values etc. (Taşdan, 2010; Terzi & Tezci, 2007; Üstüner, 2004). In the process of developing values, teachers play a substantial role (Başaran, 1994). Considering the effect that teachers have on students, it is important that they understand the significance of positive values and are eager to act in accordance with them. These processes are dependent on various variables. In a study conducted with physical education and sports teacher candidates, it was concluded that the social values of girls are significantly higher than boys (Ağbuğa, 2018). Similarities can be seen in the studies conducted by Keskin (2014), Uyguç (2003) and Aydın (2005). In another study on the human values of pre-service primary school teachers, according to gender, the results differ significantly in favor of women in the sub-dimensions of intellectual, spiritual, and freedom values, since it was shown that they attach more importance to these values compared to their male colleagues (Keskin, 2014). It also shows that as the educational level of parents decreases, students give more importance to spiritual values (Keskin, 2014). In another study, it was seen that the social, spiritual, career, and intellectual values of the female pre-service teachers were significantly higher than the male teacher candidates in the sub-dimension averages of values by gender (Guzel, 2018). Baş & Hamarta in their study, found that female students' social, spiritual, career, intellectual, human dignity,

and freedom scores were significantly higher than male students' (Baş & Hamarta 2015). It was observed that the values differed significantly in favor of the girls (Arslantürk, 2012; Uncu, 2008; Yılmaz, 2009), while in some of them the values differed significantly in favor of males (Schwartz & Rubel, 2005). In another study the value preferences of theology faculty students did not show a significant difference regarding the participants (Yapıcı & Zengin, 2003, as cited in Çelik et al., 2022, p. 35). "The priority of value judgments and preferences of those who receive religious education has emerged in some studies" (Allport, 1968, as cited in Çelik et al., 2022, p. 35). When we look at the literature on the research, it is seen that the relations between the values by gender show differences. In this sense, studies can be conducted to examine and determine the effect of various variables on values. Kuşdil & Kağıtçıbaşı (2000), in their study with Turkish teachers, concluded that the value orientation of "being religious" is in the lower order of importance. This finding supports the fact that the spirituality value of pre-service music teachers is low. Considering findings outside of the Turkish context, some results show that the religiosity-spiritual dimension was positively related to the benevolence sub-dimension, and negatively related to dimensions of power and success (Saroglou & Muñoz-García 2008). In a study in which participants were pre-service physical education teachers, freedom as a value was considered the most important, while materialist values were considered far less important by these teachers (Yalız Solmaz, 2018). In the research, it was revealed that human dignity and freedom are the basic values that shape the lives of teacher candidates. On the other hand, it is seen that they care less about material values such as money, property, and status. The materialistic value they attach least importance to is consistent with and similar to our research.

According to Bacanlı (1999), in his study using Schwartz's value scale, the values of university students were determined as inner peace, a meaningful life, true friendship, family, security, and social justice. The last five values were determined as having authority, having social power, being rich, an exciting life, and pleasure. In relation to instrumental values; being healthy, choosing one's own goals, being successful, being honest, and being independent. According to the results of the research, it has been determined that university students "primarily attach importance to individual and then social values, on the other hand, they do not want to have authority in the society and do not care about being rich" (Çelik et al., 2022, p.35).

The results of the research conducted by Saracaloglu, Gerçeker and Aladağ show that universalism, reliability, and self-direction were ranked as the highest values by the teachers (Saracaloglu et al., 2018). The values that were ranked slightly lower were benevolence, harmony, encouragement, and hedonism, respectively (Saracaloglu et al., 2018). The least important values were power, success, and tradition (Saracaloglu et al., 2018). Considering the core values of pre-service teachers, the study points out self-transcendence, openness to change, protection, and self-development, where self-transcendence and openness to change are the preferred ones while self-development and protection are pointed out as less preferred values (Saracaloglu et al., 2018). It was observed that the values of music teachers in comparison to classroom teachers significantly differ. Only values such as achievement and hedonism have not shown significant statistical differences

(Çelik et al., 2022). The differences in values according to the participants' gender were found in all scores, except in the value of power. It was also shown that female teacher candidates have higher scores than males in all of the basic values such as self-transcendence, openness to change, protection and self-development (Çelik et al., 2022).

Research Methodology

Research objective, hypothesis and questions

Education *in* music consists of teaching and learning of music making and music listening, while Education *about* music is grounded around "teaching and learning formal knowledge regarding music making, music listening, music history, music theory and so on" (Elliott & Silverman, 2014, p. 68). Music teachers have a great responsibility in educating musical individuals, but the human values of music teachers can also determine the form of education they present. Music as a tool is known to have been used in order to develop individuals' personality and character from the past to the present day. Ever since ancient times, music was perceived as therapy for many conditions and diseases of the body and soul (Koskarov, 2012). Considering the importance of music and the effect that it has on education it is necessary to investigate music teachers' levels of human values. Consequently, the aim of this study was to analyze pre-service music teachers' levels of human values.

Based on these concepts, answers to the research questions below were sought:

RQ1: How do pre-service music teachers rank human values?

RQ2: Do the values of pre-service music teachers show a significant difference by gender, age, university, family and income level of participants' parents?

RQ3: Is there a significant correlation among human values sub-dimensions of pre-service music teachers?

Research Design

The research was conducted using a quantitative research design. It used demographic information form and previously developed values scales (Dilmaç et al., 2014). The convenience sampling technique was used for the sample. Accessible groups were selected for research in the convenience sampling technique (Fraenkel et al., 2011). In this sampling method, the investigator includes voluntary participants who want to participate in the research.

Sample

The research sample consisted of 278 pre-service music teachers who were studying at Turkish public universities in the 2020-2021 academic year. The demographic information of participants is shown in Table 1.

Table 1
Participants' demographic data

Variable	Group	N	%
Gender	Female	178	64
	Male	100	36
Age	18-21	126	45.3
	21-24	110	39.6
	24-27	22	7.9
	27+	20	7.2
University	Harran	38	13.7
	Van Yüzüncü Yıl	31	11.2
	Necmettin Erbakan	37	13.3
	Balıkesir	20	7.2
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	15.5
	Pamukkale	41	14.7
	Marmara	51	18.3
	Atatürk	17	6.1
Income level of participants' parents	Low	134	48.2
	Middle	100	36
	High	44	15.8
Mother's Education Level	Illiterate	27	9.7
	Primary	91	32.7
	Secondary	44	15.8
	High School	62	22.3
	BA	51	18.3
	MA	3	1.1
Father's Education Level	Illiterate	8	2.9
	Primary	66	23.7
	Secondary	55	19.8
	High School	85	30.6
	BA	56	20.1
	MA	8	2.9

Data Collection

A demographics questionnaire was used to gather data about participants' background characteristics, such as age, gender, university, department, and parents' level of education. Data was collected using "The Human Values Scale", originally developed by Dilmaç, Arıcağ and Cesur (2014). The Human Values Scale is a ten-point Likert scale (from 0 – it does not matter to 9 – very important) instrument organized around 9 subscales: Social Values (10 items), Career Values (5 items), Intellectual Values (6 items), Spiritual Values (4 items), Materialistic Values (3 items), Honor of Humanity (3 items), Romantic Values (3

items), Freedom (3 items) and Futuwwat/munificence & courage (2 items). The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated to be .90 for Social Values, .80 for Career Values, .78 for Intellectual Values, .81 for Spiritual Values, .78 for Materialistic Values, .61 for Honor of Humanity, .66 for Romantic values, .65 for Freedom and .63 for Futuwwat/munificence & courage (Dilmaç et al., 2014). Cronbach's alpha value of the entire scale was determined as ".85".

Data Analysis

The data obtained from the music teacher candidates were analyzed using the IBM SPSS 22 program. The reverse items in the scales were recoded; a normality test was performed (Kolmogorov-Smirnov value was .000); skewness and kurtosis values of the distributions were examined and founded to be normal. For the analysis of the data, descriptive analysis, the independent-samples t-test, one-way analysis of variance Kruskal Wallis-H test, Pearson correlation coefficient were performed. Benferroni, one of the post hoc tests, was used to determine the source of the difference among the group.

Research Results

RQ1: How do pre-service music teachers rank human values?

The Pearson correlation coefficients calculated to determine the relationships between the sub-dimensions are given below.

Table 2

Descriptive statistics of participants' scores for the sub-dimensions of the values scale

Sub-dimensions	M_{\min}	M_{\max}	M	SD
Social	4.6	9	8.16	0.84
Career	4.2	9	7.84	1.08
Intellectual	3.5	9	7.82	1.12
Spiritual	0	9	5.61	2.52
Materialistic	0	9	6.24	1.97
Honor of Humanity	3	9	7.90	1.26
Romantic	1	9	6.68	1.91
Freedom	2.67	9	8.16	0.89
Futuwwat & courage	4	9	7.75	1.20

When the findings in the table were analyzed, participants' most important values are seen as social, freedom, and honor of humanity. The scores obtained by pre-service music teachers for social values sub-dimensions range from 4.6 to 9 ($M=8.16$, $SD=0.84$); the freedom sub-dimension ranged from 2.67 to 9 ($M=8.16$, $SD=0.89$); the career values

sub-dimension ranged from 4.2 to 9 ($M=7.84$, $SD=1.08$); the intellectual values sub-dimension ranged from 3.5 to 9 ($M=7.82$, $SD=1.12$); The participants' least important values are determined, with the spirituality sub-dimension ranging from 0 to 9 ($M=5.61$, $SD=2.52$); the materialistic values sub-dimension ranged from 0 to 9 ($M=6.24$, $SD=1.97$); the romantic values sub-dimension ranged from 1 to 9 ($M=6.68$, $SD=1.91$).

RQ2: Do the values of pre-service music teachers show a significant difference by gender, age, university, family and income level of participants' parents?

Table 3
T-Test Results of human values scores by gender

Sub-dimensions	Group	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Social	Female	8.25	0.79	2.29	276	0.023*
	Male	8.01	0.91			
Career	Female	7.90	1.06	1.23	276	0.219
	Male	7.73	1.11			
Intellectual	Female	7.88	1.10	1.21	276	0.227
	Male	7.71	1.15			
Spiritual	Female	5.80	2.45	1.67	276	0.097
	Male	5.28	2.60			
Materialistic	Female	6.37	1.79	1.47	276	0.142
	Male	6.01	2.23			
Honor of Humanity	Female	7.91	1.26	0.19	276	0.846
	Male	7.88	1.25			
Romantic	Female	6.52	1.97	-1.79	276	0.075
	Male	6.95	1.78			
Freedom	Female	8.17	0.85	0.18	276	0.854
	Male	8.15	0.95			
Futuwwat & courage	Female	7.69	1.19	-1.13	276	0.261
	Male	7.86	1.22			

Note. * $p<0.5$

According to the table, the social values sub-dimension point averages differ significantly between female and male pre-service music teachers. Namely, female pre-service teachers' social values differ significantly from male pre-service music teachers ($p<0.05$). With reference to this, the mean scores of females ($M=8.25$, $SD=0.79$), are meaningfully higher than the mean scores of males ($M=8.01$, $SD=0.91$). It was observed that the other sub-dimensions of the values scale did not differ significantly ($p>0.05$).

Table 4
Human values of pre-service music teachers by age

Sub-dimensions	Age	N	Mean Rank	χ^2	df	p
Social	18-21	126	132.47	2.29	3	0.514
	21-24	110	143.77			
	24-27	22	142.27			
	27 +	20	157.25			
Career	18-21	126	134.68	1.32	3	0.724
	21-24	110	140.77			
	24-27	22	148.89			
	27 +	20	152.53			
Intellectual	18-21	126	131.12	2.81	3	0.422
	21-24	110	146.92			
	24-27	22	139.23			
	27 +	20	151.80			
Spiritual	18-21	126	145.15	3.38	3	0.337
	21-24	110	130.01			
	24-27	22	157.95			
	27 +	20	135.78			
Materialistic	18-21	126	139.40	1.54	3	0.674
	21-24	110	134.65			
	24-27	22	154.64			
	27 +	20	150.15			
Honor of Humanity	18-21	126	125.56	11.35	3	0.010*
	21-24	110	147.17			
	24-27	22	140.91			
	27 +	20	183.58			
Romantic	18-21	126	129.79	3.74	3	0.291
	21-24	110	145.53			
	24-27	22	149.00			
	27 +	20	157.03			
Freedom	18-21	126	133.96	2.67	3	0.446
	21-24	110	140.48			
	24-27	22	143.82			
	27 +	20	164.30			
Futuwwat & courage	18-21	126	132.94	3.262		0.353
	21-24	110	142.96			
	24-27	22	163.91			
	27 +	20	134.95			

When the findings in the table were analyzed, it was seen that the mean scores obtained for the Honor of Humanity sub-dimension differed statistically significantly for students in different age groups. Dunn's test with Bonferroni correction was used to understand between which subgroups this observed differentiation was. This test as performed showed that the differences observed between the subgroups ranged from between the 18-21 years old and 27 and over age groups ($p < 0.05$). Conversely, the mean scores acquired for the other sub-dimensions of the values scale do not differ statistically between subgroups according to age ($p > 0.05$).

The results of the Kruskal Wallis test, which was carried out to determine whether the values scale scores differ significantly according to the university of education, are given in below.

Table 5
Kruskal Wallis Test Human values of pre-service music teachers by university

Sub-dimensions	University	N	Mean Rank	χ^2	df	p
Social	Harran	38	144.47	12.1	7	0.097
	Van Yüzüncü Yıl	31	129.15			
	Necmettin Erbakan	37	139.12			
	Balıkesir	20	110.45			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	125.20			
	Pamukkale	41	153.22			
	Marmara	51	138.64			
	Atatürk	17	187.94			
Career	Harran	38	152.07	23.78	7	0.001**
	Van Yüzüncü Yıl	31	114.60			
	Necmettin Erbakan	37	134.59			
	Balıkesir	20	115.03			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	131.83			
	Pamukkale	41	137.22			
	Marmara	51	139.78			
	Atatürk	17	220.35			
Intellectual	Harran	38	153.62	10.47	7	0.163
	Van Yüzüncü Yıl	31	121.13			
	Necmettin Erbakan	37	127.74			
	Balıkesir	20	134.43			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	127.88			
	Pamukkale	41	139.54			
	Marmara	51	145.14			
	Atatürk	17	185.38			
Spiritual	Harran	38	166.03	30.68	7	0.001**
	Van Yüzüncü Yıl	31	113.48			
	Necmettin Erbakan	37	160.95			
	Balıkesir	20	138.48			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	135.99			

Sub-dimensions	University	N	Mean Rank	χ^2	df	p
	Pamukkale	41	113.49			
	Marmara	51	120.57			
	Atatürk	17	210.59			
Materialistic	Harran	38	153.55	18.92	7	0.008**
	Van Yüzüncü Yıl	31	118.94			
	Necmettin Erbakan	37	142.23			
	Balıkesir	20	99.03			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	113.73			
	Pamukkale	41	160.87			
	Marmara	51	149.96			
	Atatürk	17	169.53			
Honor of Humanity	Harran	38	166.61	18.85	7	0.009**
	Van Yüzüncü Yıl	31	114.69			
	Necmettin Erbakan	37	162.27			
	Balıkesir	20	125.85			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	130.01			
	Pamukkale	41	138.12			
	Marmara	51	120.09			
	Atatürk	17	176.21			
Romantic	Harran	38	144.26	11.06	7	0.136
	Van Yüzüncü Yıl	31	115.03			
	Necmettin Erbakan	37	130.89			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	128.00			
	Pamukkale	41	157.06			
	Marmara	51	132.69			
Freedom	Harran	38	145.72	13.68	7	0.057
	Van Yüzüncü Yıl	31	125.16			
	Necmettin Erbakan	37	129.36			
	Balıkesir	20	119.50			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	123.37			
	Pamukkale	41	158.27			
	Marmara	51	141.06			
	Atatürk	17	188.18			
Futuwwat & courage	Harran	38	157.51	10.41	7	0.167
	Van Yüzüncü Yıl	31	144.98			
	Necmettin Erbakan	37	144.68			
	Balıkesir	20	104.65			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	126.80			
	Pamukkale	41	141.20			
	Marmara	51	131.77			
	Atatürk	17	170.18			

Note. ** $p < 0.01$

When the table is examined, it can be seen that the mean score rank for the sub-dimensions of Career ($p < 0.01$), Spiritual ($p < 0.01$), Materialistic ($p < 0.01$) and Honor of Humanity Values ($p < 0.01$) differ significantly statistically. Afterwards, Dunn's test, which was performed with Bonferroni correction, was conducted to determine between which subgroups the differentiation was observed in these sub-dimensions. The findings show that for the Career Values sub-dimension, the mean score rank obtained by Atatürk University students differs significantly statistically from the mean score rank obtained by other university students except Harran University. All of these observed differences were determined to be significant at the $p < 0.01$ level. Considering the spirituality sub-dimension, it is seen that the mean scores obtained for Atatürk University students differ significantly statistically compared to Van Yüzüncü Yıl, Pamukkale, Marmara and Bolu Abant İzzet Baysal University students ($p < 0.01$). Conversely, while a considerable difference was observed between the groups in the Materialist Values sub-dimension, no significant differences were observed in pairwise comparisons according to Dunn's test results performed with Bonferroni correction ($p > 0.05$). Besides, no significant differences were observed for the Honor of Humanity sub-dimension as a result of pairwise comparisons ($p > 0.05$). In the sub-dimensions other than these mentioned sub-dimensions, statistically significant differences were not observed according to the universities where the students studied ($p > 0.05$).

In the study, one-way analysis of variance was carried out in order to examine whether the mean scores obtained for the sub-dimensions of the values scale according to the data obtained from the students differ from the income levels perceived by the students to the findings below.

Table 6
Anova test by income level of participants' parents

Sub-dimensions	Source of Variance	Group	<i>M</i>	<i>SD</i>	Sum of squares	<i>df</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Social	Between groups	Low	8.11	0.91	1	2	0.55	0.577
	Within groups	Middle	8.17	0.82	195	275		
	Total	High	8.27	0.65	196	277		
Career	Between groups	Low	7.73	1.08	3	2	1.29	0.277
	Within groups	Middle	7.90	1.15	317	275		
	Total	High	8.00	0.86	320	277		
Intellectual	Between groups	Low	7.70	1.19	4	2	1.46	0.235
	Within groups	Middle	7.94	1.07	344	275		
	Total	High	7.92	0.98	348	277		
Spiritual	Between groups	Low	5.46	2.67	25	2	1.99	0.138

Sub-dimensions	Source of Variance	Group	<i>M</i>	<i>SD</i>	Sum of squares	<i>df</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
	Within groups	Middle	6.00	2.26	1727	275		
	Total	High	5.22	2.52	1752	277		
Materialistic	Between groups	Low	5.94	2.05	47	2	6.27	0.002**
	Within groups	Middle	6.27	2.04	1024	275		
	Total	High	7.12	1.12	1071	277		
Honor of Humanity	Between groups	Low	7.76	1.37	6	2	1.87	0.156
	Within groups	Middle	8.08	1.07	431	275		
	Total	High	7.93	1.28	437	277		
Romantic	Between groups	Low	6.36	1.93	27	2	3.85	0.022*
	Within groups	Middle	7.03	1.87	981	275		
	Total	High	6.84	1.80	1009	277		
Freedom	Between groups	Low	8.05	0.95	3	2	2.15	0.119
	Within groups	Middle	8.24	0.88	214	275		
	Total	High	8.32	0.63	218	277		
Futuwwat & courage	Between groups	Low	7.81	1.22	3	2	1.15	0.317
	Within groups	Middle	7.79	1.11	397	275		
	Total	High	7.50	1.33	400	277		

As can be seen above, the mean scores obtained by the students for the materialistic values ($p < 0.01$) and romantic values ($p < 0.05$) sub-dimensions differ significantly statistically according to their perceived income level. After this analysis was carried out, Bonferroni Post-hoc analysis was carried out to determine differences between subgroups. Accordingly, it was found that the mean score of the group with high perceived income for the materialist values sub-dimension was significantly higher than the group with low ($p < 0.01$) and medium ($p < 0.05$). On the other hand, when the mean scores observed for the romantic values sub-dimension were examined, it was seen that this observed differentiation was for low- and middle-income levels and in favor of middle income level ($p < 0.05$).

We also examined whether there was any correlation between students' score levels for each of the values scales subdimensions and their mothers' education levels. The results of the Kruskal Wallis test are given in Table 7.

Table 7

Kruskal Wallis test by mother education level

Sub-dimensions	Mother education level	N	Mean Rank	χ^2	df	p
Social	Illiterate	27	141.46	3.20	5	0.669
	Primary	91	133.21			
	Secondary	44	151.68			
	High school	62	146.44			
	BA	51	129.25			
	MA	3	165.00			
Career	Illiterate	27	143.00	4.95	5	0.422
	Primary	91	139.92			
	Secondary	44	150.52			
	High school	62	142.73			
	BA	51	120.61			
	MA	3	188.17			
Intellectual	Illiterate	27	150.24	4.60	5	0.467
	Primary	91	137.12			
	Secondary	44	155.59			
	High school	62	138.87			
	BA	51	123.64			
	MA	3	161.67			
Spiritual	Illiterate	27	138.72	2.71	5	0.745
	Primary	91	140.47			
	Secondary	44	154.03			
	High school	62	138.57			
	BA	51	127.08			
	MA	3	134.33			
Materialistic	Illiterate	27	118.31	8.45	5	0.133
	Primary	91	126.54			
	Secondary	44	159.61			
	High school	62	145.19			
	BA	51	147.44			
	MA	3	175.83			
Honor of Humanity	Illiterate	27	145.59	5.08	5	0.406
	Primary	91	134.79			
	Secondary	44	162.53			
	High school	62	132.46			
	BA	51	133.86			
	MA	3	131.17			

Sub-dimensions	Mother education level	N	Mean Rank	χ^2	df	p
Romantic	Illiterate	27	129.46	7.37	5	0.195
	Primary	91	127.15			
	Secondary	44	142.94			
	High school	62	144.36			
	BA	51	153.29			
	MA	3	219.00			
Freedom	Illiterate	27	141.41	7.15	5	0.210
	Primary	91	128.43			
	Secondary	44	146.45			
	High school	62	151.48			
	BA	51	132.85			
	MA	3	221.67			
Futuwwat & courage	Illiterate	27	175.44	10.04	5	0.074
	Primary	91	138.06			
	Secondary	44	144.30			
	High school	62	136.46			
	BA	51	119.93			
	MA	3	184.83			

The results of the Kruskal Wallis test, which was carried out to determine whether there is a significant difference according to the education levels of the fathers, are given in Table 8.

Table 8
Kruskal Wallis test by father education level

Sub-dimension	Father education level	N	Mean Rank	χ^2	df	p
Social	Illiterate	8	92.50	5.46	5	0.363
	Primary	66	136.11			
	Secondary	55	133.05			
	High school	85	149.32			
	BA	56	137.76			
	MA	8	166.63			
Career	Illiterate	8	103.19	7.92	5	0.161
	Primary	66	130.48			
	Secondary	55	131.19			
	High school	85	154.12			
	BA	56	146.37			
	MA	8	104.00			

Sub-dimension	Father education level	N	Mean Rank	χ^2	df	p
Intellectual	Illiterate	8	103.94	4.05	5	0.542
	Primary	66	132.84			
	Secondary	55	136.20			
	High school	85	150.86			
	BA	56	140.19			
	MA	8	127.13			
Spiritual	Illiterate	8	123.13	1.58	5	0.904
	Primary	66	138.65			
	Secondary	55	135.57			
	High school	85	143.74			
	BA	56	136.65			
	MA	8	164.81			
Materialistic	Illiterate	8	51.00	11.94	5	0.036*
	Primary	66	131.27			
	Secondary	55	141.82			
	High school	85	146.33			
	BA	56	146.59			
	MA	8	157.81			
Honor of Humanity	Illiterate	8	112.69	5.49	5	0.360
	Primary	66	124.42			
	Secondary	55	143.52			
	High school	85	151.42			
	BA	56	138.91			
	MA	8	140.50			
Romantic	Illiterate	8	118.88	8.77	5	0.119
	Primary	66	129.28			
	Secondary	55	119.95			
	High school	85	152.67			
	BA	56	151.11			
	MA	8	157.69			
Freedom	Illiterate	8	108.06	4.17	5	0.526
	Primary	66	129.42			
	Secondary	55	136.75			
	High school	85	148.46			
	BA	56	141.79			
	MA	8	161.69			
Futuwwat & courage	Illiterate	8	162.44	3.11	5	0.683

Sub-dimension	Father education level	N	Mean Rank	χ^2	df	p
	Primary	66	146.56			
	Secondary	55	133.96			
	High school	85	143.91			
	BA	56	129.21			
	MA	8	121.63			

* $p < 0.5$

The findings show that the materialistic values sub-dimension scores of values scales differ significantly according to the students' fathers' education level ($p < 0.05$). Dunn's test, which was performed with Bonferroni correction, was used to determine which subgroups this observed differentiation was according to the father's education level. According to the results of this analysis, it was determined that the average score of the students whose fathers were illiterate and obtained for the Materialist values sub-dimension was significantly lower than the students whose fathers had completed secondary school, high school, and undergraduate and graduate education. All of these differences observed as a result of pairwise comparisons show significance at the $p < 0.05$ level.

RQ3: Is there a significant correlation among human values sub-dimensions of pre-service music teachers?

Table 9

Pearson Correlation Coefficient among values scale sub-dimension

Sub-dimensions	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Social		0.664**	0.686**	0.431**	0.489**	0.545**	.298**	.666**	.416**
Career			0.691**	0.449**	0.486**	0.385**	.333**	.600**	.390**
Intellectual				0.412**	0.373**	.434**	.361**	.651**	.347**
Spiritual					0.311**	.455**	.269**	.261**	.249**
Materialistic						.222**	.288**	.436**	0.081
Honor of Humanity							.206**	.280**	.259**
Romantic								.377**	.152*
Freedom									.336**
Futuwwat&courage									

Notes. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

As can be observed in Table 9, the relationships among the 9 sub-dimensions of the Value Scale are statistically significant and positive ($p < 0.01$). Only the relationship between romantic values and futuwwat/munificence & courage sub-dimensions decreased at the $p < 0.05$ level.

Discussion

In the study, when the sub-dimensions of the values of the pre-service music teachers are examined, it can be seen that the relationship between them is positive and significant. The relationship between romantic values and futuwwat-munificence & courage sub-dimensions is decreasing. It was observed that the social value sub-dimension differed significantly for male and female students. According to gender, the mean scores of the female pre-service music teachers are significantly higher than the mean scores of their male colleagues. On the other hand, other sub-dimensions of participants' values do not differ significantly according to gender.

On the other hand, it has been observed that the values of pre-service music teachers differ according to age groups. The sub-dimension of honor of humanity is observed in the 18-21 and 27 and over age groups. There is no difference in other sub-dimensions according to age. As the age level increases, it is seen that human dignity increases in direct proportion.

Statistically significant differences were observed in the career values of the participants according to the university they attended. It has been observed that there are significant differences in favor of the career values sub-dimension of Atatürk and Harran University students. Considering this situation according to the geographical region, it can be said that locations in the southeast and east of Turkey are significant in the career sub-dimension. Accordingly, it is thought that it may be related to the functioning of the academic education. Another sub-dimension, the Spirituality sub-dimension differs significantly at Atatürk University compared to other universities. The Spirituality dimension of the music teacher candidates studying at Atatürk University in the Eastern Anatolia Region is quite high compared to other universities. It may be due to the fact that it is possibly related to its regional, sociological, economic, and social structure. In the study, a differentiation is observed according to the income level perceived by the music teacher candidates in the values sub-dimensions. Materialistic values, which is the value sub-dimension, was found to be higher in the group with high family income compared to the other groups. On the other hand, when the mean scores observed for the romantic values sub-dimension were examined, it was seen that this observed differentiation was for low- and middle-income levels and in favor of the middle-income level.

According to the values sub-dimensions of the participants, there was no significant difference according to the educational status of their mothers. On the other hand, there is a significant differentiation according to the education level of the father. It has been determined that the Materialistic values sub-dimension in students whose fathers are illiterate is significantly lower than among students whose fathers have completed secondary school, high school, and undergraduate and graduate education. It was observed that the mean scores of the Freedom sub-dimension of the music teacher candidates were significant and higher, in favor of the participants.

Pedagogical implications and conclusion

The purpose of this study has been to present a perspective on explaining and predicting the attitudes to values of music teacher candidates. Results show that regional and cultural differences can affect individuals in terms of values, so pedagogical outcomes must be evaluated regarding contextual differences. Considering teacher training programs, some innovations should be included in order to acknowledge values and values education as a tool of value transfer. Educational policies can be reviewed taking these components into account.

Considering the results of this research it is important to point out some of the pedagogical implications. Programs for pre-service teachers should be reconsidered in order to include values and values education, recognized through aims, outcomes, contents and methods, rather than focusing only on technical competencies. In order to contribute to values education, the practice of pre-service music teachers should include activities which are grounded on bringing about personal and cultural values, as well as values presented in official programs and textbooks (Kova, 2014; Yükrük & Akarsu, 2017; Gökmen, 2022), and rethinking them. Comparing their own values with the values of others can also be seen as a tool for having a better understanding of their own values. It is also important to encourage future teachers to understand and reflect on the values of their students, and to respect the differences among them. Specifically for music education it is important to recognise values that are inherent in musical content. School songs can be seen as a content which promotes certain values in preschool and school education (Karagöz, 2013; Ozturk & Can, 2020).

Concerning future research on this topic it is important to carry out both quantitative and qualitative research on values and values education related to pre-service music teachers. The insufficient number of studies on values and value education in the process of teacher training is perceived as one of the problems in understanding this complex phenomenon (Yazar, 2016). An interdisciplinary approach which should intertwine knowledge from different fields such as sociology and psychology can also contribute to this topic (Çelik et al., 2022). Moreover, didactics and subject teaching methodology research would be especially significant in order to explore strategies and methods which can be used in developing and rethinking values.

References

- Ağbuğa, F. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin etik değerlere sahip olma düzeylerinin incelenmesi*. (Master's thesis). Pamukkale Üniversitesi Eğitim, Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Albuz, A., & Demirel, S. (2019). 2009 Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programı İle 2018 Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılmalı Kuramsal Çerçeve Analizi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 42, 146-156.
- Arslantürk, G. (2012). *Değerler, siyasal ideoloji ve bilişsel karmaşıklık düzeyi değişkenlerinin oy verme davranışı ile ilişkisi*. (Master's thesis). Üniversitesi Ankara.

- Aydın, A. (2005). *Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Öğrencilerinin Değer Hiyerarşileri ile İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Hiyerarşilerinin Karşılaştırılması*. (Master's thesis). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Bacanlı, H. (1999). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20, 597-610.
- Baş, V., & Hamarta, E. (2015). Üniversite öğrencilerinde değerler ve yaşamın anlamı arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 369-391.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Kadioğlu Matbaası.
- Berkowitz, M. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50 (2011), 153–158
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. Sistem Yayıncılık.
- Brown, M. N. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in School and Clinique*, 43(1), 57-62.
- Coombs-Richardson, R., & Tolson, H. (2005). A comparison of values rankings for selected American and Australian teachers. *Journal of Research in International Education*, 4, 263-277.
- Çelik, S., Malkoç, T., & Bağcı, H. (2022). Investigation of conservatory students' perceptions of value in terms of different variables. *Education and Self Development*, 17(2), 26-38. <https://doi.org/10.26907/esd.17.2.05>
- Dilmaç, B., Arıca, O., & Cesur, S. (2014). A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1661-1671.
- Elliott D. J., & Silverman, M. (2019). Change in music teacher education: a philosophical view the oxford handbook of preservice music teacher education in the United States. In C. Conway, K. Pellegrino, A. M. Stanley, & C. West (Eds.), *The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States* (pp. 67-84). Oxford Academic
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2014). Music, personhood, and eudaimonia: Implications for educative and ethical music education. *Journal of Transdiscip. Res. Southern Africa*, 10, 59–74. <https://doi.org/10.4102/td.v10i2.99>
- Eyüboğlu, Y. C. (2023). İstiklal Marşı'nın Yapısal Analizi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(1), 77-88.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. and Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw Hill.
- Friedman, B., Kahn, P. H., Jr., & Borning, A. (2006). Value sensitive design and information systems. In P. Zhang & D. Galletta (Eds.), *Human-computer interaction in management information systems: Foundations* (pp. 348- 372). M. E. Sharpe.
- Gökmen, N. (2022). *İlkokul müzik ders kitaplarının 2018 yılı öğretim programında yer alan değerler bakımından incelenmesi*. (Master's thesis). Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- Halstead, M., & Taylor, M.J. (1995). *Values in Education and Education in Values*. Routledge
- Halstead, J. M., & Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*. 30(2), 169-202.
- Halstead, J.M., & Pike, M.A. (2006). *Citizenship and moral education values in action*. Routledge.
- Hofstede, G. (1991). *Culture and organizations: Software of the mind*. Mc Graw.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). Adolescent autonomy-relatedness and the family in cultural context: What is optimal?. *Journal of Research on Adolescence*, 23, 223-235.
- Karagöz, B. (2013). *İlköğretim Öğrencilerine Değerlerin Okul Şarkıları Yoluyla Kazandırılması*. (Doctoral dissertation). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, Ü. (2014). *Sınıf öğretmenleri adaylarının insani değerlere sahip olma düzeylerinin incelenmesi*. (Master's thesis). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Koskarov, L. (2012). The multicultural and intercultural aspects of music and education-important dimension in the contemporary society. *Facta Universitatis Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 11(1), 43-53.
- Kova, Ö. (2014). *Trt Repertuarında Bulunan Değiş ve Semahların Müzikal Analizi ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi* (Master's thesis). Fırat Üniversitesi.
- Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwarz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-80.
- Memiş, A. & Gedik, E. G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145.
- Nirun, N. & Özönder, M. (1988). Türk sosyo-kültür yapısı içindeki normlar ve fonksiyonları. *Erdem*, 5(11), 339-354.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). The Big Five Personality Factors and Personal Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 789-801.
- Ozturk, E., & Can, A. A. (2020). The effect of music education on the social values of preschool children. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 1053-1064. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5150>
- Saracaloglu, A. S., Gerçeker, C. S., & Aladag, S. (2018). The relationship between the values of primary school and music teacher candidates and their cheating attitudes. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 281-298.
- Saroglou, V., & Muñoz-García A. (2008). Individual differences in religion and spirituality: an issue of personality traits and/or values. *J. Sci. Stud. Relig.* 47(1), 83-101.
- Schwartz, S. H., & Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.6.1010>
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 113-148.
- Terzi, A. R., & Tezci E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Uncu, Ü. (2008). *Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul ili örneği)* (Master's thesis). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 93-103.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Yalız Solmaz, D. (2018). Human values as a predictor of moral maturity of teacher candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 863-870.

- Yazar, T. (2016). retmen Adaylarının Deęerler Hakkındaki Görüşleri. *Pegem Eęitim ve ęretim Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Yılmaz, E. (2009). retmenlerin deęer tercihlerinin bazı deęişkenler açısından incelenmesi. *Deęerler Eęitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.
- Yükrük S., & Akarsu, S. (2017). Ortaokul Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Deęerler Bakımından İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eęitim Dergisi*, 25(3), 1171-1186.

Primljeno: 15. 09. 2022.

Korigovana verzija primljena: 29. 04. 2023.

Prihvaćeno za štampu: 17. 05. 2023.

Vrednosti budućih nastavnika muzičke kulture u Turskoj

Sibel Čelik

Odeljenje za vokalnu obuku, Državni konzervatorijum,
Univerzitet Dičle, Dijarbakir, Turska

Apstrakt

Cilj ovog rada je istražiti zastupljenost različitih vrednosti budućih nastavnika muzičke kulture. Ispitano je 278 budućih nastavnika muzičke kulture koji studiraju na državnim univerzitetima u različitim regionima Turske. Istraživanje je sprovedeno korišćenjem instrumenta dizajniranog za merenje vrednosti nastavnika, koji je već ranije korišćen u drugim istraživanjima. Rezultati istraživanja pokazuju da su najvažnije vrednosti za buduće nastavnike društvene vrednosti, vrednosti slobode, karijerne vrednosti, intelektualne vrednosti, kao i vrednost časti u čovečanstvu, dok su najmanje važne vrednosti duhovne i romantične prirode. Može se zaključiti da postoji značajna razlika u subdimenzijama časti u čovečanstvu, karijernim i duhovnim vrednostima kod osoba ženskog pola i osoba starijih od 27 godina. Primećene su značajne razlike u subdimenzijama materijalnih vrednosti u kod ispitanika čiji roditelji imaju veće novčane prihode, i romantičnih vrednosti kod ispitanika čiji roditelji imaju srednji i nizak nivo prihoda. U vezi sa materijalnim vrednostima, primetno je da se vrednosti studenata čiji su očevi nepismeni i studenata čiji su očevi diplomirali značajno razlikuju. Veze između subdimenzija skale vrednosti su statistički značajne i pozitivne ($p < 0.01$). Samo veza između romantičnih vrednosti i subdimenzije buduće/velikodušnosti i hrabrosti opada na nivou ($p < 0.05$). U skladu sa ovim nalazima, rad nudi preporuke za unapređenje obrazovanja budućih nastavnika, kako bi mogli kritički procenjivati i preispitivati sopstvene vrednosti, kao i težiti razvijanju vrednosti koje su u skladu sa savremenim pedagoškim shvatanjima.

Ključne reči: *ljudske vrednosti, budući nastavnici muzičke kulture, visokoškolsko obrazovanje, obrazovanje nastavnika.*

Muzej kao okruženje za učenje i dopuna školskom učenju – primer obrazovnih programa Narodnog muzeja Kikinda

Dragan Kiurski¹

Narodni muzej Kikinda, Kikinda, Srbija

Apstrakt

Promenom fokusa sa zbirke na posetioce muzeji su u poslednjih nekoliko decenija razvili mnogobrojne edukativne programe kojima se obraćaju raznovrsnoj publici. Posebna pažnja posvećuje se školskoj i predškolskoj deci. Škole i vrtići postaju nerazdvojni partneri muzejima, a partnerstvo nastoji da vaspitanje i obrazovanje poprimi neformalni karakter. Bilo da se radi o deci iz lokalnih škola ili deci koja muzej posećuju u sklopu školskih ekscurzija, muzej služi kao inspirativan poligon za sticanje i proširivanje znanja i bogaćenje iskustva. Pedagoške službe muzeja i galerija, u cilju produblivanja odnosa sa školama i vrtićima, kreiraju posebne programe koji se baziraju na korelaciji između školskih programa i muzejskih kolekcija. To rade kroz forme razgovora, radionica, kvizova, dramskih modela edukacije. Rad se temelji na genezi pedagoškog rada u muzejima, teorijskim polazištima o odnosu škola i muzeja i upotpunjen je prikazom rezultata empirijskog istraživanja o ovom odnosu i ishoda učenja u Narodnom muzeju Kikinda.

Ključne reči: muzej, pedagoški rad, škole, nasleđe, izložba

Uvod

Predmet rada je pedagoški rad u muzejima, njegov odnos prema školskom obrazovanju, kao i ishodi koje ostvaruje. Poslednje decenije donele su značajne promene kada je reč o odnosu muzeja prema posetiocima. Naime, posetioци su od pasivne publike prerasli u aktivne učesnike. Među mnogobrojne muzejske posetioce spadaju i školska deca. Kako muzeji mogu školama postati partneri u ostvarivanju obrazovnih ciljeva? Osnovna hipoteza ovog rada je da školske posete muzejima doprinose obrazovanju uopšte, da razvijaju veštine učenika, a nasleđe čine inspirativnim resursom za učenje. Cilj rada je da ukaže na važnost obrazovne funkcije muzeja i raznolikost modela pedagoškog rada. U radu su,

¹ dkiurski@yahoo.com

osim istorijskog prikaza pedagoškog rada u muzejima, predstavljene premise značajnih teoretičara iz oblasti muzejske komunikacije, a hipoteza je proverena ispitivanjem mišljenja o obrazovnim programima Narodnog muzeja Kikinda.

Istorija pedagoškog rada u muzejima

Pedagoški rad u muzejima star je koliko i muzeji, nešto više od tri milenijuma. U staroj Atini najstariji muzej bio je Pinakoteka, odnosno galerija slika i skulptura u jednom delu Propileja (Žnidar, 1972). Ptolomej je u trećem veku pre nove ere osnovao muzej u Aleksandriji. Muzej je u velikim salama organizovao predavanja, a odmah do sala nalazile su se prostorije za učenje i stanovi za profesore koji su veći deo svog posla posvećivali naučnom i pedagoškom radu. Muzej je posedovao biblioteku sa preko 400.000 pergamentnih zapisa. U srednjem veku muzeji su najčešće bile zgrade za čuvanje retkih predmeta iz oblasti prirodnih i tehničkih nauka, kao i dela likovne umetnosti. Kako bi bile smeštene i vidljive, za naročite zbirke slika i skulptura uređuju se galerije, a za kolekcije grafika, novca i medalja osnivaju se kabineti. Srednji vek karakteriše i formiranje crkvenih riznica. U doba renesanse javljaju se interesi za sakupljanje umetničkih retkosti, naročito onih iz doba antike – najpre od strane crkve, a potom i plemstva, i to u cilju prikazivanja moći i položaja. U XVI i XVII veku mnoge privatne zbirke bile su otvorene za javnost, ali ne za širu populaciju nego za školovane ljude. Posete ovim zbirkama bile su kratke, omogućene nekoliko dana u nedelji, a samo u pojedinim zbirkama su postojala organizovana vođenja. Posetilac je morao da čeka danima kako bi posetio neku od ovih zbirki i muzeja. Imajući ovo u vidu, možemo se složiti sa Kenetom Hadsonom (Kenneth Hudson) – ulazak u muzej bio je privilegija, a posetilac je imao pravo samo da se divi, nikako da kritikuje (Koščević, 1977). Prvi univerzitetski muzej na svetu bio je Ešmolijan (Ashmolean) u Oksfordu koji je 1683. godine bio jedno od najvažnijih središta prirodne filozofije u Evropi (Veronesi & Martín-Torres, 2022). Muzej je nastao kao ambiciozan projekat fokusiran na promociju naučne zajednice. Pored laboratorije u podrumu, muzej je obuhvatao i zbirku kurioziteta na prvom spratu i salu za predavanja u prizemlju.

Moderan muzej, kolekcija otvorena za javnost, proizvod je prosvetljenja u XVIII veku i pojavio se istovremeno kad i enciklopedije (Hein, 1998). Muzej Luvr je otvoren krajem 1793. godine kao Muzej republike da bi nakon tri godine bio preimenovan u Centralni muzej umetnosti (Hooper-Greenhill, 1992). Nakon što je 1803. opet promenio naziv u Napoleonov muzej, postaje svetski centar umetnosti, a zbirku su u najvećoj meri činila oteta dela evropske i vanevropske umetnosti iz Belgije, Nemačke, Italije, Poljske, Austrije, Španije. Ulaz u muzej je bio besplatan, a pojedini dani u nedelji bili su namenjeni studentima umetničkih fakulteta. Luvr je na ovaj način transformisan od kraljevske palate u javni muzej koji je služio obrazovanju.

U XIX veku pedagoški rad u muzejima ubrzano nastavlja svoj razvoj i tada se već pojavljuju prvi pedagozi i teoretičari koji otkrivaju pedagoški potencijal muzeja. Jedan od njih je Džon Džui, vodeći zagovornik američke školske misli poznate kao pragmatizam prema kojem se naše celokupno saznanje meri i ceni samo po njegovoj praktičnoj

vrednosti. Djui je muzejima dodelio centralnu ulogu za sticanje sirovih iskustava. Verovao je da je srž obrazovanja kontinuirana rekonstrukcija iskustva i da je iskustvo izvor znanja, te da je najbolje ono učenje koje se odvija putem delanja i kroz što više aktivnosti (Milutinović, 2009). Kritikovao je tradicionalnu školu, zalagao se za učenje kroz praktične radnje i životno iskustvo. Ideju o važnosti iskustva objašnjavao bi frazom: „Da bi iskustva bila edukativna, ona ne smeju biti samo praktična (hands on) nego i umna (mind on)” (Hein, 1998: 2). Djui se protivio verbalnim oblicima učenja i insistirao je na praktičnoj delatnosti, često koristeći krilaticu „not verbis sed rebus” ne pomoću reči, nego pomoću stvari” (Dewey, 2012: 117). „Djuijeva škola” otvorena je kao osnovna škola 13. januara 1896. godine u Čikagu. Početkom XX veka preimenovana je u „Laboratorijska škola”. Od samog početka u sklopu škole funkcionisali su i muzej i biblioteka. Djui je smatrao da je iskustvo stečeno u muzejima vrlo dragoceno, ali da nije dovoljno i da bi zato muzeji trebalo da budu deo formalnog obrazovnog sistema (naročito oni koji povezuju aktivnosti stečene u i van muzeja). Redovne posete muzejima, prema Djuiju, bile su obavezna komponenta obrazovnog programa, a ne posebna aktivnost koja se odvija jednom ili nekoliko puta godišnje.

Dvadesete godine prošlog veka značajne su kada je u pitanju profesija muzejskog pedagoga koju u muzeje uvodi Žan Kapar (Jean Capart), belgijski egiptolog i edukator (Mairesse, 2021). Na konferenciji muzealaca u SAD 1929. godine Kapar naglašava da muzeji ne smeju da služe samo naučno-istraživačkoj delatnosti, već moraju da budu i centri za vaspitanje i rekreaciju (Žnidar, 1972). Drugim rečima, suštinu i strukturu muzejsko-galerijskih ustanova sačinjava jednako njihova naučna, kao i prosvetna funkcija (Vojnović, 1953).

Škole i muzeji – uzajamni odnosi, oblici saradnje, koristi i problemi

Kako bismo produbili temu pedagoškog rada u muzejima i posvetili se odnosu muzej–škola, najpre ćemo objasniti njihove suštinske razlike. Učenje u muzejima i galerijama nije isto kao u školama ili na drugim mestima formalnog obrazovanja (Hooper-Greenhill, 2007). Muzeji nemaju zacrtan program, te svaki na svoj način može da objasni određenu temu, nemaju sisteme procene znanja, kao ni propisan raspored kada se i o čemu uči. Učenje u muzejima je individualizovano, nepredvidivo i fleksibilno. Hooper-Grinhil navodi da je ponekad teško razumeti učenje u muzeju jer je vreme provedeno u njemu često kratko, odvija se u grupama i dešava se retko (Hooper-Greenhill, 2007). Kad je reč o procesu učenja u muzeju, on se ne razlikuje od konvencionalnog učenja – postoji problem za koji treba naći rešenje na osnovu postojećih podataka i analiza (Khan, 2011). Proces počinje tako što deca razmišljaju o konceptu i pokušavaju da otkriju problem. Sledeća reakcija je definisanje problema, nakon čega sledi prikupljanje podataka. Zahvaljujući stvarnosti baštine (očiglednim edukativnim sredstvima) i mogućnosti posmatranja ili čak demonstracije, deca su motivisana da traže odgovore. Ona analiziraju predmete namerno ili nesvesno, stvaraju nova značenja i nove zaključke, (re)konstruišući svoje stečeno znanje.

Postoji još jedna razlika između muzejskog i školskog učenja, tiče se formalnog, odnosno informalnog karaktera. Pojedini autori koriste termin informalno za učenje koje se dešava dok gledamo televiziju, čitamo novine, razgovaramo sa prijateljima, ali i prilikom posete muzeju, zoološkom vrtu ili botaničkoj bašti (Milutinović, 2010). Ovo učenje se odvija sopstvenim tempom i prema sopstvenom izboru, dobrovoljno je, nije izloženo ocenjivanju, predstavlja slobodan izbor, otvoreno je i socijalno. Sa druge strane, formalno obrazovanje je institucionalizovano, podeljeno na razrede, hijerarhijski strukturirano i najčešće se odnosi na osnovno, srednje i visoko obrazovanje (Milutinović, 2010). Međutim, informalno učenje nije jedini i krajnji cilj kojom bi muzejska aktivnost trebalo da se vodi, već je uključeno u krajolik kulturnog odmora i turizma koji može bitno da modifikuje načine predstavljanja stvari. Ljudi koji učestvuju u informalnom učenju obično vole da provedu ležerno vreme u muzeju, bez posebne svrhe, u miru i tišini.

Alan Fridman (Alan Friedman), bivši direktor Naučne dvorane u Njujorku, kaže da se muzeji i baština dešavaju u okruženju zvanom „edutainment“, čiji je jedan deo posvećen obrazovanju, a drugi razonodi (Fernández & Fajardo, 2008). Ovoj teoriji pridružuje se i Huper-Grinhil. Ona smatra da, iako najpre okarakterisan kao neadekvatan (U Velikoj Britaniji se čak više i ne koristi), „edutainment“ postavlja obrazovanje i zabavu kao dve suprotstavljene aktivnosti (Hooper-Greenhill, 2007). Sugerise da je obrazovanje retko kad prijatno, da je opterećeno intelektualnim stvarima i da se sprovodi samo u formalnim sredinama kakve su škole. U praksi ovo može da bude i drugačije – u mnogim školama, naime, mogu se pronaći kabineti za biologiju ili fiziku koji podstiču na učenje, dok, sa druge strane, pojedini muzeji, naročito oni tradicionalno orijentisani, poseduju učionice odvojene od izložbi, organizuju klasična predavanja nalik školskim. Paradoks informalnog učenja je u tome što se, uprkos činjenici da njegova namera nije da se uči, uz njega često dešava veoma značajno učenje, dok se ponekad uz dosta muka dobija i minimalan rezultat kad je u pitanju formalno učenje.

Ukoliko ne žele da ih vreme pregazi, muzeji moraju naći nove forme i koncepcije rada, najpre u odnosu na širi krug korisnika svojih službi (Morina, 1975). Značajno mesto u radu muzeja sa korisnicima zauzima odnos sa školskom omladinom. Ako se pozovemo na kategorizaciju muzejske publike koju nudi Džon Folk (John Falk), školska omladina čini kategoriju „istraživača“ (Falk, 2011). Nju karakteriše radoznalost i zainteresovanost za gotovo sve sadržaje muzeja. Ne zanima ih nijedna tema posebno, nije čudno da lutaju po muzeju i istražuju. Ovu kategoriju posetilaca možemo posmatrati i kao „tragače za iskustvom“ (Falk, 2011). Oni pre svega žele dobro da se zabave, ali i da vide šta muzej ima da ponudi. „Tragačima“ je svaki momenat bitan i kod njih je izraženo analiziranje celokupnog doživljaja. Njihov boravak u muzeju ponekad može biti vrlo površan jer je akcenat na atmosferi i zabavi. „Tragače za iskustvom“ je ponekad teško razlikovati od „istraživača“, tako da bi ovoj grupi mogli da se priključe i turisti (predškolci i osnovci), kao i mladi. Potencijal muzeja kao institucije koja bi mogla da realizuje i dopuni školsko obrazovanje prisutan je širom sveta. Česte posete đaka muzejima ne samo da dopunjuju njihovo učenje iz učionice, već stvaraju i odnos prema lepom u mnogim oblicima; koji će, ako se pravilno apsorbuje u ovoj formativnoj fazi uma, dovesti do šireg razumevanja i ponekad stvoriti specijalizovano interesovanje za budućnost (Singh, 2004). Muzeji bi

stoga mogli da doprinesu školskom obrazovanju na mnogo načina, a najvažniji je vizuelna komunikacija kroz predmete i materijale (Singh, 2004). Predmeti poput istorije, geografije, umetnosti, fizike, hemije, astronomije, maternjeg ili stranog jezika, pa čak i matematike, mogli bi da se dožive življe i efektnije kroz izložbe u muzejima koje predstavljaju navedene discipline. Obrazovna iskustva u muzejima za školsku decu mogu se svrstati u dve kategorije – iskustva direktno relevantna za školski program i iskustva za unapređenje opšteg znanja učenika u različitim oblastima humanističkih i prirodnih nauka (Singh, 2004). Da bi se postigli ovi ciljevi pedagoškog rada u muzejima, relevantni za školsku decu, uprave muzeja bi trebalo da ulože svesne napore u obezbeđivanje potrebnih medija komunikacije.

U muzejima može biti izloženo i nekoliko eksponata koji se odnose na predmete koji se izučavaju u školi. Ukoliko muzeji ne čine nikakve posebne napore da direktno zadovolje potrebe školske dece, nastavnici bi morali da pronađu načine i sredstva za korišćenje muzejskih resursa u zavisnosti od njihove relevantnosti za nastavu. To uključuje identifikaciju eksponata relevantnih za nastavnu temu i promišljanje kako ih povezati i koristiti sa školskom grupom. Tako bi prirodnački muzeji koji poseduju eksponate o evoluciji, ekologiji ili očuvanju prirodnih resursa mogli da ih pruže i direktno ih povežu sa školskim programom iz predmeta poznavanja okoline, biologije, hemije, geografije, dok bi istorijski i umetnički pomogli u realizaciji dela nastave istorije ili likovne kulture. Stoga bi uprave muzeja trebalo da ispitaju školski program i identifikuju teme koje bi u njihovim galerijama mogle biti predstavljene (Singh, 2004).

Morina smatra da je rad sa školskom omladinom složen i da zahteva veliko zalaganje muzejskih radnika (Morina, 1975). To se postiže upotrebom žive reči muzejskog stručnjaka. Jedino bi se na taj način muzejska materija mogla približiti učenicima kako bi školske sadržaje obogatili novim saznanjima, a eksponate inventivnije tumačili. Dodatno je živa reč potrebna u cilju objašnjenja onoga što legende ne pružaju, jer pojedine izložbe deskripciju svode na minimum (Morina, 1975).

Kada je reč o saradnji škola i muzeja, jedan od problema je orijentacija nastavnih programa ka muzejima, odnosno stepen upućivanja nastavnika i učenika na muzeje. Često i sa jedne i sa druge strane ima nedostataka. Nastavni programi se kreiraju tako da ne upućuju dovoljno na muzeje, dok muzeji često nisu spremni da prihvate i ispune zahteve škola (Morina, 1975). Nedostatak je i muzejski kadar, naročito onaj koji dobro poznaje metodologiju rada sa decom, budući da pedagoški rad ređe vrše učitelji, vasitači i pedagozi, a češće istoričari umetnosti, etnolozi i antropolozi. Čak i ako ih ima dovoljno, muzejski radnici pedagošku delatnost vrše kao dopunsku delatnost, često objašnjavajući sadržaje muzejskih postavki na neadekvatan način (Morina, 1975). Stanje može da se poboljša formiranjem pedagoških službi muzeja i angažovanjem muzejskog pedagoga. O muzejskim pedagozima najbolje svedoči razmišljanje Tomislava Šole koji je pre više od trideset godina ovoj vrsti muzejskih profesionalaca savetovao da se sa posetiocima više druže nego da ih obrazuju; da kreiraju programe koji su zasnovani na potrebama posetilaca; da izazivaju promene kod svojih posetilaca; da sa njima slobodnije komuniciraju (postavljaju i odgovaraju na pitanja, ispravljaju ih); da ih uključuju, da uzimaju, daju i da proizvode (Šola, 1988).

Partnerski odnos između muzeja i škola može biti ostvariv i kroz konstantno informisanje, redovne sastanke i zajedničko planiranje. Informisanje se obavlja putem elektronske pošte, reklamiranjem i prezentovanjem muzejskih programa putem društvenih mreža. Osim onlajn mogućnosti komuniciranja, značajan je i lični susret prosvetnih i muzejskih profesionalaca. Sastanci predstavnika škola i muzeja dovode do sistematičnog i planskog odnosa. Ovakve akcije poželjno je započeti početkom školske godine, pre pripreme godišnjih planova rada nastavnih predmeta. Nastavnici su na taj način upoznati sa ponuđenim muzejskim sadržajem, a muzejski radnici sa nastavnim programom i planom rada škole (Morina, 1975). Kao primer ove vrste saradnje navodimo manifestaciju „Školski sajam kulture – Tržnica ideja”, koju organizuje Muzej grada Beograda (Latinić, 2015). Pedagoška služba muzeja u Kikindi od 2014. godine praktikuje sastanke sa predstavnicima škola s ciljem da se prezentuju pedagoški potencijali muzeja, vrednuju realizovane aktivnosti i isplanira buduća saradnja (Kiurski, 2017).

Muzeji moraju imati definisan i jasan muzejski program. Pored izložbi kao najrasprostranjenijeg oblika komunikacije prezentacije (Maroević, 1993), muzej školama može da ponudi i sledeće modele pedagoškog rada: radionice, predavanja, dramske predstave, edukativne kampove, revije filmova. Predškolskoj i školskoj deci najčešće se nudi radionica koja mora biti osmišljena, isplanirana i tek takva ponuđena. Njeno kreiranje uključuje jasno definisanje ciljeva, povezanost sa školskim gradivom, saradnju sa kustosima, dizajnerske poslove, izradu pedagoškog materijala, štampanje promotivnog materijala (Kiurski, 2017). Muzej svojim saradnicima može ponuditi i mogućnost kupovine godišnjih karata (po povoljnoj ceni) ili besplatnu posetu za školske grupe određenim danima.

U muzejima se u radu sa školskom decom najčešće koristi metoda usmenog izlaganja, metoda razgovora, metoda demonstracije i metoda posmatranja (Žnidar, 1972). Izbor metoda uslovljen je uzrastom školske grupe, ciljevima posete, temom izložbe. Metode je potrebno kombinovati, nikako koristiti samo jednu (u ovom slučaju muzejsko iskustvo deluje monotono i retko kad izaziva poželjne promene kod učenika).

Žnidar školske posete deli na: uvodne (prethode obradi novog gradiva), paralelne (teku uporedo sa obradom gradiva) i dopunske (izvode se na kraju obrade gradiva) (Žnidar, 1972). Kada su u pitanju tumačenja izložbe ili vođenja, u muzejima se praktikuju tri vrste ovog komunikacijskog alata: specijalno, pregledno i tematsko vođenje (Žnidar, 1972). Pregledno vođenje namenjeno je pre svega školskim i turističkim grupama, odnosno onim posetiocima koji nemaju priliku da posećuju muzej više puta. Ova vrsta vođenja može da se realizuje u celom muzeju ili u okviru jedne izložbe. Školskoj deci su namenjena i tematska vođenja koja se fokusiraju na uže teme povezane sa školskim programom (život u praistoriji, tipovi kuća u XX veku, II svetski rat). Predavanja u muzeju mogu da drže muzejski edukatori, kustosi, kao i nastavnici. I u jednom i u drugom slučaju ove aktivnosti moraju biti pripremljene kroz saradnju muzejskog i nastavnog osoblja.

Organizacioni oblici saradnje, takođe, mogu biti različiti – realizacija nastavnih časova na stalnim ili tematskim izložbama, predavanja za učenike ili za nastavnike, diskusione grupe i klubovi, kreativne radionice i kursevi (vajanja, slikanja, istorije, etnologije,

restauracije, konzervacije), mentorski rad (za izradu seminarskih radova, referata, maturskih radova), servisi za škole (služba pozajmljivanja, organizacija zajedničkih priredbi, događaja, zajedničkih izložbi u školama, učeničke prakse, medijateka, savetovanje, Dan škole u muzeju), koncerti, video-projekcije, kvizovi, takmičenja, dečji muzeji. Proizvodi nastali u njima mogu naći svoje mesto u suvenirnici muzeja ili na izložbama učeničkih radova. Shodno navedenom, u Narodnom muzeju Kikinda se u poslednjih deset godina praktikuju sledeći programi i modeli pedagoškog rada: „Kikin zabavni program“, „U društvu sa sovama“, festival „Mamutfest“ (za predškolski uzrast); „Muzej kao učionica“, „Muzej od A do Š“, „Kikinda od A do Š“, „Sovembar – mesec sova“, festival „Mamutfest“, letnji i zimski kamp, revije arheoloških i etnoloških filmova (za učenike osnovnih škola); volonterski programi, programi stručne prakse i programi razmene mladih (za učenike srednjih škola), kao i seminar „Učimo u muzeju – korišćenje muzejskih resursa u edukaciji predškolske i školske dece“, akreditovanog od strane ZUOV-a za period 2016–2018. (za prosvetne radnike).

Osim za učenike lokalnih škola, edukativni programi se nude i za one koji muzej posećuju u sklopu školskog izleta ili ekskurzije. Poseta muzejima i znamenitim mestima omogućava učenicima da nauče o prošlosti, ali i da steknu uvid o tome kako se ljudi odnose prema njoj. Nastavnici tvrde da učenici na ovim putovanjima posebno cene čulna iskustva kao što je ulazak u srednjovekovni zamak, rukovanje predmetom iz prošlosti, slušanje starih pesama ili analiza slika sa istorijskom tematikom (Boxtel et al., 2016) koje služe kao posrednici između učenika i vremena koje je zauvek izgubljeno. Istorijske zgrade, spomenici, muzejski eksponati, tradicionalni zanati, običaji, narodne priče i drugi tragovi „nasleđa“ mogu biti moćni resursi za učenje i poučavanje. Praksa integrisanja ovih izvora u obrazovanje naziva se „obrazovanje nasleđa“ ili „istorijsko obrazovanje“ (Boxtel et al., 2016). Često nazvan i obrazovni turizam, ovaj model obuhvata takve turističke usluge i proizvode kao što su programi razmene studenata, ture, ekskurzije i studijska putovanja (Attaalla, 2020). Znanje stečeno na ovakvim putovanjima može se preneti na mnogo bolji način u poređenju sa onim koje se stiče sedenjem u klupi i čitanjem knjiga (Attaalla, 2020).

Istraživanje mišljenja prosvetnih radnika i učenika

Kako učenici i prosvetni radnici u šest osnovnih škola doživljavaju saradnju sa Narodnim muzejom Kikinda pokazuje istraživanje sprovedeno 2018. godine. *Edukacija u Narodnom muzeju Kikinda* osmišljena je po uzoru na istraživanje koje je sprovedla Ajlin Hooper-Grinhil na početku XXI veka u Engleskoj (Hooper-Greenhill, 2007).

Sprovedeno je s ciljem da se utvrdi u kojoj meri je ostvarena saradnja škola i muzeja, na koji način pedagoški rad u Narodnom muzeju Kikinda doprinosi opštem obrazovanju đaka kao i koji modeli najviše dopunjuju to obrazovanje. U istraživanju je učestvovalo 60 prosvetnih radnika (30 učitelja i 30 nastavnika) i 949 učenika. Anketiranje je obavljeno putem upitnika, s tim da su nastavnici odgovarali individualno, a učenike su na času ispitivali učitelji ili nastavnici. Pitanja namenjena prosvetnim radnicima bila su vezana za ishode učenja u muzeju, stepen zadovoljstva/nezadovoljstva pedagoškim

programima i pedagoškom službom muzeja, a dotakla su se i najznačajnijih modela pedagoškog rada u muzeju. Upitnik namenjen đacima više je bio fokusiran na stepen zapamćenog (naučenog) tokom posete muzeju, kao i na to koji od modela pedagoškog rada je njima najdelotvorniji.

Savremene teorije o učenju, osim sticanja znanja, u učenje ubrajaju i formiranje stavova i vrednosti, pojavu novih oblika ponašanja, igranje novih životnih uloga, sticanje veština, menjanje elemenata ličnog identiteta. Prvi deo deo istraživanja bio je baziran na teorijama Huper-Grinhil koja zastupa stav da, za razliku od formalnog učenja, posetioci muzeja imaju svoje lične motive za učenje i oni sami zaključuju da li su ih ostvarili i u kojoj meri. To može biti saznanje o nečemu, napredak, razumevanje neke materije, inspiracija, sticanje veštine ili jednostavno – užitak. Prema tome, učenje u muzejima bi trebalo više da se fokusira na posledice onoga što je naučeno. Učenje nam pomaže da shvatimo ko smo i šta radimo i ono snažno utiče na razvoj identiteta. (Hooper-Greenhill, 2007).

Dugi i treći deo istraživanja čiji su ciljevi bili da se ispita mišljenje učenika, odnosno prosvetnih radnika o radu pedagoške službe Narodnog muzeja u Kikindi, kao i o modelu pedagoškog rada, nije zasnovan na teorijskim polazištima nego na potrebi da se istraživanje tog tipa prvi put realizuje u cilju unapređenja usluga pedagoške službe.

Korišćene su fiksne i fleksibilne metode za prikupljanje podataka. Nakon posete muzeju, učenici i nastavnici su popunjavali ankete kako bi se ispitali rezultati njihovog učenja i to su bili fiksni modeli ispitivanja. Kao fleksibilni metod korišćeno je posmatranje.

Rezultati istraživanja predstavljeni su tabelarno, nakon čega sledi diskusija za svaki segment istraživanja.

Prvi deo istraživanja (namenjen prosvetnim radnicima) odnosio se na sledeće oblasti: razumevanje sadržaja, sticanje veština, menjanje stavova, uživanje u muzeju, razvoj kreativnosti, promena ponašanja i korelacija sa školom. Na pitanje „U kojoj meri se slažete sa sledećim tvrdnjama?“ dobijeni su sledeći rezultati:

Tabela 1

Odnos prosvetnih radnika prema različitim aspektima muzeja

	Potpuno se slažem	Uglavnom se slažem	Delimično se slažem	Uglavnom se ne slažem	Uopšte se ne slažem
1. Učenici razumeju sadržaje u muzeju i usvajaju znanja.	47.00%	46.00%	5.00%	2.00%	0.00%
2. Učenici u muzeju usvajaju nove i razvijaju stečene veštine	57.00%	35.00%	6.00%	2.00%	0.00%
3. Učenici menjaju stavove nakon posete muzeju	39.00%	33.00%	27.00%	0.00%	2.00%
4. Učenici uživaju prilikom posete muzeju	70.00%	27.00%	3.00%	0.00%	0.00%
5. Učenici razvijaju kreativnost u muzeju	69.00%	26.00%	5.00%	0.00%	0.00%
6. Učenici menjaju svoje ponašanje nakon posete muzeju	10.00%	43.00%	38.00%	7.00%	2.00%
7. Pedagoški rad u muzeju je u korelaciji sa školskim programom	34.00%	45.00%	18.00%	3.00%	0.00%

Istraživanje mišljenja prosvetnih radnika pokazalo je da oni s poverenjem dovode učenike na muzejske programe. To pokazuju visoki procenti u odgovorima vezanim za razumevanje muzejskih sadržaja, za usvajanje odnosno razvijanje veština, razvoj kreativnosti, kao i za stepen uživanja (učenika) tokom posete muzejskim programima. Nešto manje pozitivnih odgovora dobijeno je kod tvrdnji u vezi sa promenom stavova učenika kao posledice muzejskog iskustva, kao i kod tvrdnje koja se odnosi na korelaciju između školskih i muzejskih sadržaja. Najmanji broj ispitanika misli da muzej ima moć da menja oblike ponašanja učenika.

Drugi deo istraživanja, takođe namenjen prosvetnim radnicima, otkrio je stepen zadovoljstva u vezi sa saradnjom škole i muzeja. Na pitanje „U kojoj meri se slažete sa sledećim tvrdnjama?“ dobijeni su sledeći rezultati:

Tabela 2

Stepen zadovoljstva saradnjom škole i muzeja

	Potpuno sam zadovoljan/na	Uglavnom sam zadovoljan/na	Delimično sam zadovoljan/na	Uglavnom sam nezadovoljan/na	Potpuno sam nezadovoljan/na
1. Zadovoljan/na sam programima koje muzej nudi u okviru stalne postavke	60.00%	32.00%	2.00%,	5.00%	1.00%
2. Zadovoljan/na sam programima koje muzej nudi u okviru povremenih izložbi	59.00%	33.00%	3.00%	3.00%	2.00%
3. Zadovoljan/na sam radom Pedagoške službe muzeja	68.00%	24.00%	4.00%	0.00%	4.00%
4. Zadovoljan/na sam komunikacijom sa Pedagoškom službom muzeja	82.00%	12.00%	3.00%	0.00%	3.00%
5. Zadovoljan/na sam dosadašnjom saradnjom sa muzejom	78.00%	15.00%	3.00%	0.00%	4.00%

Kada je reč o stepenu zadovoljstva muzejskim sadržajima, većina ispitanika je iznela stav kojim potvrđuje zadovoljstvo radom Pedagoške službe muzeja, dosadašnjom komunikacijom i saradnjom. Iznenaduje podatak da među ispitanicima ima onih koji su ekstremno nezadovoljni saradnjom sa Pedagoškom službom muzeja. Ovo je, pretpostavlja se, posledica loše komunikacije prilikom informisanja o sadržaju muzejskog programa ili njegovog zakazivanja, eventualno posledica loše atmosfere (negativna reakcija kustosa, vodiča ili muzejskog pedagoga ili neka druga, manje prijatna situacija) tokom aktivnosti. Nešto manji stepen zadovoljstva uočljiv je kada se radi o programima na stalnoj postavci, odnosno na povremenim izložbama (u najvećoj meri se misli na radionice kao najrasprostranjeniji model pedagoškog rada). Ovakvo mišljenje posledica je nedovoljne korelacije ovih sadržaja sa školskim programom (kada je reč o radionicama na povremenim izložbama), odnosno neatraktivnih sadržaja stalne postavke muzeja s obzirom na njen višegodišnji nepromenjivi izgled. Korelaciju školskih i muzejskih programa gotovo svi ispitanici ocenjuju kao uspešnu, s tim da se polovina njih uglavnom slaže sa tvrdnjom da je korelacija ostvarena, nešto manje da je potpuno ostvarena, dok mali deo smatra da ona uopšte nije ostvarena.

Treći deo istraživanja, namenjen učenicima i prosvetnim radnicima, bio je fokusiran na programe muzeja, na modele pedagoškog rada i na ishode koje oni ostvaruju. Posebno su na isto pitanje odgovarali prosvetni radnici, a posebno učenici (drugačije formulisano). Dobijeni su sledeći rezultati:

Tabela 3

Mišljenje učenika i prosvetnih radnika o programima muzeja

	Radionice na povremenim izložbama	Radionice u sklopu stalne postavke	Festival „Mamutfest“	3D film „Kikindski mamut“	Tumačenje izložbi	Revije etnoloških i arheoloških filmova
Koji modeli pedagoškog rada u Narodnom muzeju Kikinda najviše doprinose realizaciji vaspitno-obrazovnih ciljeva? (pitanje postavljeno prosvetnim radnicima)	34.00%	23.00%	17.00%	11.00%	8.00%	7.00%
U toku koje aktivnosti ste najviše naučili u muzeju? (pitanje postavljeno učenicima)	20.00%	16.00%	17.00%	25.00%	15.00%	7.00%

Deo istraživanja o modelima pedagoškog rada pokazalo je da su radionice na povremenim izložbama prema prosvetnim radnicima najkorisniji model obrzovanja, slede radionice organizovane u sklopu stalne postavke, zatim muzejski festival „Mamutfest“, 3D film „Kikindski mamut“ i klasično tumačenje izložbi. Prema učiteljima i nastavnicima kikindskih škola, revije arheološkog, odnosno etnološkog filma najmanje doprinose vaspitno-obrazovnim ciljevima. Kada je reč o istim modelima i njihovoj učinkovitosti, na učenike je najveći utisak ostavio 3D film „Kikindski mamut“, zatim radionice na povremenim izložbama, festival „Mamutfest“, radionice u sklopu stalne postavke i tumačenje izložbi, dok su među ovom ciljnom grupom (kao i kod učitelja/nastavnika)

najnepopularnije revije etnološkog i arheološkog filma. Ovaj podatak pokazuje da mlađi naraštaji pozitivnije reaguju na sveže, atraktivne i atipične muzejske programe (muzejski festivali, 3D filmovi) dok klasična tumačenja izložbe ili pak teme iz arheologije i etnologije ne privlače pažnju školske dece.

Poslednji deo istraživanja namenjen učenicima pokazao je sledeće:

Tabela 4

	Da	Ne
U muzeju sam uživao/la	93.00%	7.00%
U muzeju sam nešto naučio/la	87.00%	13.00%
Muzej je zanimljivo mesto	93.00%	7.00%

Rezultati ovde pokazuju veliki stepen uživanja i naučenog kod ispitanih učenika, dok većina njih muzej smatra zanimljivim mestom. Ovaj deo istraživanja takođe ukazuje da učenici muzej ne posmatraju nužno kao prostor za učenje nego više kao prostor koji im pruža osećaj uživanja ili budi njihovo interesovanje za teme iz nasleđa. Ovaj podatak deluje optimistično jer muzej (u odnosu na svoje posetioce) ima zadatak ne samo da obrazuje nego i da im upravo pruža osećaj uživanja i budi njihovu radoznalost.

Zaključak i pedagoške implikacije

Posmatran sa tri aspekta – istorijskog, teorijskog i sa aspekta istraživanja mišljenja, problem pedagoškog rada u muzejima i njegovih ishoda kod učenika osnovnih škola, kao i prosvetnih radnika, obrađen je slojevito i pokazuje dvostruke rezultate. Iz ugla učenika primećujemo da su oni zainteresovani za neformalno učenje, dok prosvetni radnici smatraju da još ima prostora za unapređenje saradnje.

Istorijski pregled pedagoškog rada u muzejima pokazuje da je ova oblast muzeologije bila izuzetno oscilirajuća – od toga da su zbirke bile deo državnih obrazovnih institucija u starom veku, preko toga da su u srednjem veku bile mahom privatno vlasništvo, samim tim i privilegija vlasnika, do toga da su od XVIII veka ponovo deo državnih sistema obrazovanja. Informalna karakteristika pedagoškog rada u muzejima dopušta joj više slobode i rasterećenosti kada je reč o njenim ciljevima i sistemima procene znanja. Osim toga, pedagoški rad u muzejima gravitira ka zabavi i stoga je to sredina pogodna za sticanje znanja i veština. Ako želimo da učenici razumeju muzejsko okruženje moramo ga načiniti podsticajnim. Ovoj stav naročito brane Huper-Grinhil i Betankord. Balansiranom i sistematskom kombinacijom obe vrste obrazovanja dolazimo do sveobuhvatnijeg obrazovanja čiji rezultati mogu biti vidljivi odmah ili (latentno) čekati momenat da budu iskorišćeni. Slojevito obrazovanje zahteva i temeljnije pripreme – najpre evidenciju i prepoznavanje muzejskih tema u očima škola, zatim spremnost muzeja da odgovori na školske zahteve, zajedničko planiranje, prilagođavanje metoda, oblika, principa i naročito modela pedagoškog rada. Koji god model da je izabran, i muzej i

škole moraju u njemu videti korist, a saradnju kao platformu za dalji partnerski razvoj. Ono što ova dva partnera (za sada) nemaju kao obavezu, a koja je i više nego poželjna, jeste zakonska regulativa da ostvare saradnju. Drugim rečima, resorna ministarstva za obrazovanje i kulturu nikakvim dokumentom ne obavezuju prosvetne i muzejske radnike da sarađuju.

Rezultati istraživanja ukazuju na važnost povezanosti škola i muzeja i na različite mogućnosti izgradnje i negovanja partnerskog odnosa. Ove stavove brani većina autora (Morina, Singh, Žnidar) koji u svojim teorijskim gledištima propagiraju učenje u muzeju i njegov značaj. Morina jasno ukazuje na važnost upućivanja muzeja na škole i obrnuto i savetuje da neophodno pažljivije osluškivanje potreba obe strane. Upotreba muzejskog nasleđa kao obrazovnog resursa po Žnidaru podrazumeva niz promišljajućih aktivnosti koje prethode poseti muzeju – mogućnost korelacije sa tipom nastavnog časa. Sa važnošću korelacije složio se i veliki broj prosvetnih radnika obuhvaćen istraživanjem u kikindskom muzeju, naime gotovo 80% ispitanih učitelja i nastavnika se slaže da je korelacija školskih i muzejskih sadržaja apsolutni imperativ.

Posmatranjem i anketiranjem nedvosmisleno su uočene promene koje kod učenika izaziva učestvovanje u muzejskim programima. Ovo se u najvećoj meri odnosi na osećaj uživanja u muzeju i na razvoj kreativnosti, a u manjem slučaju na sticanje veština i usvajanje znanja. Ovaj podatak može biti od velike koristi muzejskim profesionalcima u kreiranju budućih programa, uz napomenu da muzeji (kako uostalom nameće i njihova definicija), između ostalog služe i uživanju. Učenici su motivisani da istražuju muzejske sadržaje, naročito ako muzej nudi šarolike modele, u čemu prednjače radionice i atipični muzejski sadržaji koji uključuju gledanje filmova ili kakvi su muzejski festivali. Ovakvi pristupi rezultiraju zadovoljnim učenicima koji u muzeju zapamte veći deo ponuđenog.

Ohrabruju rezultati dobijeni u istraživanju koje je sproveo Narodni muzej Kikinda. Učenici vide muzej kao zanimljivo mesto na kojem je moguće i uživanje (ovo kod mlađe dece često ima veze sa zabavom odnosno fenomenom „edutainmenta“), sticanje znanja i veština, mesto na kojem se razvija njihova kreativnost. Prosvetni radnici muzej posmatraju kao partnera koji popunjava praznine kada je u pitanju formalno obrazovanje, a pedagošku službu muzeja ocenjuju visokom ocenom, dok kao najzahvalniji model edukacije njihovih učenika vide muzejsku radionicu.

Pedagoške implikacije usmerene su na odnos škola i muzeja kao i na unapređenje njihovog partnerstva. Odnose se pre svega na veću uočljivost muzeja kao prostora za učenje; korelaciju školskih i muzejskih tema i oblasti; manje rigidan i elitistički pristup muzeja prema školskoj deci; permanentnu komunikaciju sa školama i jasno obaveštavanje o muzejskim programima; raznolikost muzejskih programa, modela učenja i pedagoških metoda; kao i na sposobnost muzeja da svojim informalnim pristupom obrazuje, razvija veštine, menja stavove, utiče na razvoj identiteta i omogućava osećaj uživanja.

Literatura

- Attaalla, F. (2020). Educational tourism as a tool to increase the competitiveness of education in Egypt: A critical study. *Journal of Travel, Tourism and Recreation*, 2(2), 34-41.
- Boxtel, C., Grever, M., & Klein, S. (2016). *Sensitive pasts: Questioning heritage in education*. Berghahn Books, 27(1). <https://doi.org/10.2307/j.ctvss40kr>
- Dewey, J. (2013). *Šola in družba*. Pedagoška fakulteta.
- Falk, J. H. (2011). Contextualizing Falk's identity-related visitor motivation model. *Visitor studies*, 14(2), 141-157.
- Fernández, H., & Fajardo, V. (2008). The Impact of Museum Exhibitions and Heritage Sites in Lanzarote on Visitor Communication. In H. Fernández Betancort (Ed.), *Tourism, Heritage and Informal learning: Museums as E-labs (Emotions and Education)* (pp. 161-188). Escuela Universitaria de Turismo de Lanzarot
- Hein, E. G. (1998). *Learning in the Museum*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the Shaping of Knowledge*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Khan, S. H. (2011). *The Role of Museum in Children Education* (doktorska disertacija). Institute of Archaeology and Anthropology.
- Kiurski, D. (2017). Trinaesta škola. U D. Dujmović, L. Lončar Uvodić i M. Margetić (ur), *Zbornik radova Relacije i korelacije* (str. 87-93). Hrvatsko muzejsko društvo.
- Košćević, Ž. (1977). *Muzej u prošlosti i sadašnjosti*. Muzejski dokumentacioni centar.
- Latinčić, D. (2015). Pilot projekat Školski sajam kulture „Tržnica ideja“. U M. Đilas (ur.), *Partnerstvo* (str. 184-191). Hrvatsko muzejsko društvo.
- Mairesse, F. (2021). From Samuel Quiccheberg to Jean Capart. In N. Gesché-Koning (Ed.), *History of Museum Education and Interpretation – Belgium* (pp. 9-14). ICOM Belgique.
- Maroević, I. (1993). *Uvod u muzeologiju*. Zavod za informacijske studije, Odsjeka za informacijske znanosti Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Milutinović, J. (2009). Progresivizam u obrazovanju: teorija i praksa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 264-283.
- Milutinović, J. (2010). Učenje u muzeju. *Povijest u nastavi*, 8 (16/2), 217-229.
- Morina, T. (1975). Muzej i škola. *Muzeologija*, 17(1), 132-138.
- Singh, P. K. (2004). Museum and education. *The Orissa Historical Research Journal*, 47(1), 69-82.
- Šola, T. (1988). Od obrazovanja do komunikacije. *Informatica museologica*, 19(1-2), 92-95.
- Veronesi, U., & Martínón-Torres, M. (2022). The Old Ashmolean Museum and Oxford's Seventeenth-Century Chymical Community: A Material Culture Approach To Laboratory Experiments. *Ambix*, 69(1), 19-33.
- Vojnović, Z. (1953). Naučno-prosvjetni zadaci muzeja. *Muzeologija*, 1, 19-33.
- Žnidar, V. (1972). Zadaci i oblici suradnje muzeja i škola, *Muzeologija*, 15(1), 1-135.

Primljeno: 08. 01. 2023.

Korigovana verzija primljena: 08. 03. 2023.

Prihvaćeno za štampu: 20. 03. 2023.

The Museum as a Learning Environment and a Supplement to School Learning: An Example of the Educational Programs of the Kikinda National Museum

Dragan Kiurski

National Museum of Kikinda, Kikinda, Serbia

Abstract *Shifting the focus from collections to visitors, museums have developed numerous educational programs in the past few decades, addressed to a diverse audience. Special attention is paid to the school and preschool populations. Schools and kindergartens have become inseparable partners of museums, and the partnership strives to provide education with an informal character. Whether it is children from local schools or children who visit museums as part of school excursions, museums serve as an inspiring setting for acquiring and expanding knowledge and enriching experiences. In order to deepen relations with schools and kindergartens, the educational services of museums and galleries create special programs based on the correlation between school programs and museum collections. They do this through such forms as storytelling, workshops, quizzes, and theatrical models. The paper looks at the genesis of pedagogical work in museums and the theoretical starting points of the relationship between schools and museums, and presents the results of empirical research on this relationship and learning outcomes in the Kikinda National Museum.*

Keywords: *museum, pedagogical work, schools, heritage, exhibit.*

Uputstvo za autore

Nastava i vaspitanje je časopis u kojem se objavljuju originalni naučni i pregledni radovi pedagoške tematike.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju isključivo elektronskom poštom na adresu:

casopis@pedagog.rs

Tekstove je potrebno pripremiti u skladu sa tehničkim uputstvima datim u Uputstvu za autore. Obaveza autora je da na adresu Uredništva šalju isključivo originalne radove koji nisu objavljeni ili istovremeno ponuđeni nekom drugom časopisu. U skladu sa tim autori su dužni da uz rad dostave i popunjenu i potpisanu Izjavu o autorstvu (dokument se nalazi na sajtu časopisa).

Uz rad, potrebno je dostaviti sledeće informacije o autoru (autorima): ime, srednje slovo i prezime, godina rođenja, (naučno) zvanje, radno mesto, službenu e-mail adresu, kontakt telefon.

Etičke norme

Dostavljeni radovi moraju biti napisani u skladu sa etičkim standardima koji važe za naučnoistraživačke radove, uz poštovanje principa dobrobiti i dostojanstva učesnika u istraživanju, kao i zaštite njihove privatnosti (za dodatne informacije, konsultovati poslednju verziju *APA Publication Manual*).

Ocenjivanje radova

Nakon prijema radova urednici obavljaju pregled radova i donose odluku o tome koji radovi ulaze u proces recenziranja. Ukoliko se rad tematski ne uklapa u koncepciju časopisa, ne uvažava etičke norme ili nije usklađen sa Uputstvom za autore, autori se obaveštavaju o tome da rad ne može biti prihvaćen.

Radove koji uđu u proces recenziranja, procenjuju dva kompetentna recenzenta. Recenzenti ne znaju identitet autora, niti autori dobijaju podatke o identitetu recenzenata.

Nakon recenziranja, Uredništvo donosi odluku o objavljivanju, korekciji ili odbijanju rada. Autori dobijaju recenzije i informaciju o odluci Uredništva.

Prilikom dostavljanja korigovane verzije rada, autori su dužni da u pisanoj formi Uredništvo upoznaju sa svim izvršenim izmenama (broj stranice na kojoj se nalazi izmena i označavanje mesta na kome je promena izvršena), kao i da u tekstu jasno označe izvršene izmene u skladu sa preporukama recenzenata.

Radovi se nakon prihvatanja za objavljivanje upućuju na softversku proveru na plagijarizam. Ukoliko rezultati provere pokažu da rad sadrži plagirani tekst, rad neće biti objavljen i pored pozitivnih recenzija.

Objavljivanje radova

Ukoliko je rad napisan na srpskom jeziku autori su dužni da dostave prevod apstrakta na engleski jezik.

Uredništvo elektronskom poštom prosleđuje autorima tekst koji je pripremljen za štampu kako bi se obezbedila konačna verifikacija pre objavljivanja. Ovaj korak ne dozvoljava dodavanje novog teksta ili značajnije promene u radu.

Troškovi objavljivanja radova

Objavljivanje rada u časopisu *Nastava i vaspitanje* se ne naplaćuje. Izdavač časopisa snosi troškove lekture, tehničke pripreme i štampanja radova.

Tehnička uputstva za pisanje rada

Jezik rada

Rad se dostavlja u tekst procesoru Microsoft Word, stranica A4 formata, font Times New Roman, veličina slova 12, pored 1,5.

Rad se dostavlja na srpskom (koristi se ćirilčno pismo – Serbian, cyrillic) ili engleskom jeziku.

Dužina rada

Obim rada obuhvata jedan autorski tabak, odnosno do 30.000 znakova s praznim mestima. Izuzetno, pregledni radovi i radovi koji predstavljaju teorijske analize mogu da budu dužine do 50.000 znakova. U obim nisu uračunati apstrakt i spisak korišćene literature na kraju rada. Urednici zadržavaju pravo da donose odluku o objavljivanju radova dužeg obima od predviđenog ukoliko tematika rada i/ili predmet istraživanja to zahtevaju i ukoliko se radi o naučnim tekstovima visokog nivoa kvaliteta.

Elementi i struktura rada

Naslovna strana. Naslovna strana sadrži sledeće informacije: naslov rada, ime, srednje slovo i prezime autora (i koautora), kompletan naziv institucije (na primer: odeljenje/departman/katedra, fakultet, univerzitet), mesto i država (ukoliko je autor iz inostranstva), službenu e-mail adresu prvog autora.

Ukoliko su radovi rezultat rada na naučno-istraživačkim projektima, u fusnoti uz naslov rada na naslovnoj strani rada navode se osnovni podaci o projektu.

Naslov rada. Naslov rada treba da bude koncizan, precizno formulisan i formatiran kao rečenica, bold, centrirano, veličina slova 14.

Apstrakt. Apstrakt treba da ima od 150 do 250 reči. Ukoliko je reč o radu koji predstavlja prikaz obavljenog istraživanja, apstrakt treba da sadrži sledeće elemente: značaj problema istraživanja, ciljeve istraživanja, metodologiju istraživanja, ključne rezultate istraživanja, zaključke i pedagoške implikacije. U slučaju preglednog rada ili rada koji predstavlja teorijsku analizu, apstrakt treba da sadrži: problem koji se u radu razmatra, prikaz strukture rada, ključne postavke koje se daju u radu i zaključke. Apstrakt treba da bude napisan u jednom pasusu, bez pozivanja na reference, veličina slova 11, obostrano poravnan.

Ključne reči. Uz apstrakt se navode ključne reči (do pet) na jeziku rada. Ključne reči treba da budu relevantne za problematiku kojom se rad bavi i pogodne za pretraživanje. Preporučujemo korišćenje tezaurusa, kao što je npr. ERIC: <https://eric.ed.gov/?ti=all>

Struktura rada. Rad je potrebno strukturirati na logički uređen način. Rad koji predstavlja prikaz obavljenih istraživanja treba da sadrži sledeće celine: uvod, predstavljanje teorijskih osnova istraživanja, opis metodologije istraživanja, prikaz rezultata istraživanja sa diskusijom (uz navođenje pedagoških implikacija obavljenog istraživanja) i zaključke. Pregledni rad ili rad koji predstavlja teorijsku analizu, pored uvoda i zaključaka treba da bude logički strukturiran u skladu sa osnovnom temom rada.

Naslovi i podnaslovi odeljaka. Naslovi i podnaslovi odeljaka ne označavaju se numerički, potrebno ih je jasno i precizno formulisati i formatirati prema uputstvu prikazanom u Tabeli 1.

Tabela 1

Način formatiranja naslova i podnaslova odeljaka prema nivoima

Nivo	Način formatiranja
1	Centrirano, bold, font 12
2	Levo poravnanje, bold, font 12
3	Levo poravnanje, bold i kurziv, font 12
4	Uvučeno, bold, font 12, tačka na kraju. (tekst u nastavku)
5	Uvučeno, bold i kurziv, font 12, tačka na kraju. (tekst u nastavku)

Napomena. Primeri formata dati su samo za naslove i podnaslove odeljaka i ne odnose se na naslov rada.

Tabele i grafikoni. Svaka tabela, odnosno grafikon označava se odgovarajućim brojem. Jasno i precizno formulisan naslov tabele ili grafikona daje se u novom redu, u kurzivu. Naslov tabela ili

grafikona treba da bude pozicioniran iznad tabele ili grafikona (videti Tabelu 1 ovog uputstva). Sve skraćenice navedene u tabelama i grafikonima treba da budu objašnjene. U objašnjenju (legendi), ispod tabele ili grafikona reč napomena piše se kurzivom sa tačkom na kraju reči (*Napomena*. ili *Note*. u zavisnosti od jezika rada, videti primer u Tabeli 1). Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije. Horizontalne linije treba koristiti samo između zaglavlja tabele i prikazanih podataka (kao na primeru u Tabeli 1) i na dnu tabele. Izuzetno, horizontalne linije dozvoljene su i u okviru samog zaglavlja ukoliko to doprinosi preglednosti tabele.

Tabele i grafikone priložiti u Microsoft Word formatu, kreirati i dostaviti u programu koji omogućava njihovo dodatno uređivanje. Informacije na grafikonima se ne ističu bojama, već šrafitiranjem. Digitalne fotografije ili slike dostavljaju se u rezoluciji najmanje 300 dpi, grayscale color mode.

Oznake statističkih testova i mera. Sve oznake statističkih testova i mera pisati kurzivom u celom tekstu rada, uključujući i tabele (*M, SD, F, t, p*).

Fusnote i skraćenice. Fusnote i skraćenice trebalo bi izbegavati.

Reference u radu. Pozive na izvore u tekstu i spisak korišćene literature na kraju rada treba dati u skladu sa APA stilom (*APA Citation Style - American Psychological Association 7th Edition*, <https://apastyle.apa.org/instructional-aids/reference-examples.pdf>).

U spisku korišćene literature na kraju rada i u zagradama u tekstu sve reference, uključujući one na srpskom jeziku, navode se latinicom. Prezimana stranih autora u radu pisanom na srpskom jeziku se transkribuju – fonetskim pisanjem prezimena. U zagradi se obavezno navode u originalu, na primer: Skot (Scott, 2004).

Pozive na izvore u tekstu dati u zagradama uz navođenje: prezimena autora, godine izdanja korišćenog izvora i broja stranice ukoliko se radi o citatu. Navođenje više autora u zagradi urediti abecednim redom prema početnom slovu prezimena autora, a ne hronološki. Ako su u pitanju dva autora, u zagradi se navode oba autora. Ukoliko je više od dva autora navodi se prezime prvog autora skraćenica „i sar.“ ili „et al.“ (u zavisnosti od jezika na kom je rad objavljen).

Reference na kraju rada. Spisak korišćene literature obuhvata isključivo izvore na koje se autor poziva u radu. Reference se navode abecednim redom po prezimenima autora. Ako se navodi više radova istog autora, radovi se izlažu hronološkim redom (od najstarijeg ka najnovijem radu). Ukoliko postoji više radova istog autora sa istom godinom objavljivanja, radovi se označavaju slovima a, b, c itd., uz godinu izdanja u zagradi (npr: 2012a, 2012b). Ukoliko ima više autora, referenca se navodi prema prezimenu prvog autora, ali sadrži prezimena i inicijale ostalih autora.

Na spisku korišćene literature na kraju rada ne stavljaju se redni brojevi ispred referenci.

Primeri navođenja referenci na spisku korišćene literature na kraju rada:

Knjiga: Referenca sadrži prezime i inicijale svih autora, godinu izdanja u zagradi, naslov knjige (kurzivom) i naziv izdavača. Ukoliko je knjiga u Web izdanju, neophodno je dodati i internet adresu sa koje je preuzeta.

Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Fabrika knjiga.

Članak u časopisu: Referenca sadrži prezime i inicijale svih autora, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, pun naziv časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom), broj, stranice i, ukoliko je dostupno, DOI oznaku (u <https://> formi).

Colić, V. (2012). Roditelji i vaspitači o pripremi dece za polazak u školu. *Pedagogija*, 67(2), 252-260.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychology*, 36(2), 103-112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5

Poglavlje u knjizi (tematskom zborniku): Referenca sadrži prezime i inicijale svih autora, godinu izdanja u zagradi, naziv poglavlja, inicijale i prezime svih urednika, naslov knjige (kurzivom), prvu i poslednju stranicu poglavlja u zagradi i naziv izdavača.

Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). Nastava koja podržava kreativnost. U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje, Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (str. 53-64). Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.

Cruse, D. A. (2002). Hyponymy and its varieties. In R. Green, C. A. Bean, & S. H. Myaeng (Eds.), *The semantics of relationships: An interdisciplinary perspective* (pp. 3-22). Kluwer Academic Publishers.

Naučni skupovi i konferencije – radovi štampani u celini: Referenca sadrži prezime i inicijale svih autora, godinu izdanja, naslov priloga, inicijale i prezime svih urednika, naslov izdanja (kurzivom), prvu i poslednju stranicu priloga i naziv institucije – organizatora skupa.

Spasenović, V., Vujić Zivković, N., & Skubic Ermenc, K. (2012). The role of comparative pedagogy in the training of pedagogues in Serbia and Slovenia. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, & P. Almeida (Eds.), *International perspectives on education, BCES Conference* (pp. 36-42). Bulgarian Comparative Education Society.

Doktorske disertacije i magistarske teze: Referenca sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), naznaku: doktorska disertacija ili magistarska teza, bazu u kojoj je objavljena, broj disertacije u bazi ukoliko je preuzet iz baze.

Stamatović, J. (2013). *Samovrednovanje nastavnika u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/3226)

Web izvor (novinski članak, blog, dokument): Referenca sadrži ime autora, godinu, mesec i datum objavljivanja (ukoliko su navedeni), naziv dokumenta (kurzivom), naziv Web stranice i internet adresu sa koje je preuzet.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCASE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Zvanična dokumenta: Referenca sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila, broj.

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.

Prilozi i dodatni materijali. Uz osnovni tekst autori mogu dostaviti Uredništvu i priloge, odnosno dodatni materijal koji je od značaja za potpunije razumevanje sadržaja rada.

Guidelines for Contributors can be found on Studies in Teaching and Education webpage:

<https://www.pedagog.rs/studies-in-teaching-and-education/>



Publisher:
Pedagogical Society of Serbia
Terazije 26, 11000 Belgrade
Telephone: +381 11 268 77 49
www.pedagog.rs
E-mail: casopis@pedagog.rs



Co-Publisher:
**Institute of Pedagogy
and Andragogy Faculty of Philosophy,
University of Belgrade**
Čika Ljubina 18-20, 11000 Belgrade,
Serbia
Telephone: +381 11 3282 985

Editors

Živka Krnjaja, PhD, full professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Lidija Radulović, PhD, associate professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Editorial Board

Lidija Vujičić, PhD, full professor,
Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia
Julijana Vučo, PhD, full professor,
Faculty of Philology, University of Belgrade, Serbia of
Belgrade, Serbia

Pavel Zgaga, PhD, full professor,
Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia

Vladeta Milin, PhD, assistant professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Saša Milić, PhD, associate professor,
Faculty of Philosophy in Niksić, University of Montenegro,
Montenegro

Lidija Miškeljin, PhD, associate professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Ilka Parchmann, PhD, full professor,
Leibniz Institute of Science and Mathematics Education,
Kiel University, Germany

Jan Peeters, PhD, full professor,
Centre for Innovation in the Early Years, Department
of Social Work and Social Pedagogy, Ghent University,
Belgium

Rosica Aleksandrova Penkova, PhD, full professor,
Department of Teacher Education, University „Kliment
Ohridski“, Sofia, Bulgaria

Mirjana Senić Ružić, PhD, assistant professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Alla Stepanovna Sidenko, PhD, full professor,
Faculty of Educational Studies, Lomonosov Moscow State
University, Russia

Milan Stančić, PhD, associate professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Jelisaveta Todorović, PhD, full professor,
Faculty of Philosophy, University of Niš, Serbia

International Advisory board

Ondrej Kaščák, PhD, full professor,
Faculty of Education, University of Trnava, Slovakia
Nataša Lacković, PhD, senior lecturer,
Department of Educational Research, University of Lancaster,
United Kingdom

Monika Miller, PhD, full professor,
Institute of Arts, Music and Sport, University of Education
Ludwigsburg, Germany

Snežana Lawrence, PhD, senior lecturer,
Department of Design Engineering and Maths, Middlesex
University London, United Kingdom

Goran Bašić, PhD, associate professor,
Faculty of Social Sciences, Linnaeus University in Växjö, Sweden

Mitja Krajncan, PhD, full professor,
Faculty of Education, University of Primorska, Koper, Slovenia

Sofija Vrcelj, PhD, full professor,
Faculty of Philosophy, University of Rijeka, Croatia

Secretaries

Saška Stevanović, Pedagogical Society of Serbia
Luka Nikolić, Institute of Pedagogy and Andragogy

Proof reader

Biljana Cukavac

English language proof reader

Ana Popović Pecić, MA

Translators

Ana Popović Pecić, MA (for English language)

Technical Editor

Jelena Panić

Printed by

„Službeni glasnik“

Number of copies

50

Publishing of the journal is financially supported by
Ministry of Education, Science and Technological
Development of the Republic of Serbia and Faculty of
Philosophy, University of Belgrade

Indexing: ERIH PLUS, SCIndeks, CEEOL

The Journal is issued three times a year

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Studies In Teaching and Education = Обучение и
воспитание / Главни и одговорни уредници Живка Крњаја, Лидија Радуловић.
- Год. 1, бр. 1 (март 1952)- . - Београд : Педагошко друштво Србије : Институт
за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду,
1952- (Београд : Службени гласник). - 24 cm

Три пута годишње. – Текст на срп. и енгл. језику.
ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање
COBISS.SR-ID 6026754

