

# НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

2

Београд, 2023.



Извршни издавач:  
**Педагошко друштво Србије**  
Теразије 26, 11000 Београд  
тел. 011 268 77 49  
www.pedagog.rs  
E-mail: casopis@pedagog.rs



Суиздавач:  
**Институт за педагогију  
и андрагогију Филозофског  
факултета Универзитета у Београду**  
Чика Љубина 18-20, 11000 Београд  
тел. 011 3282 985

#### За извршног издавача

Маја Врачар

#### За суиздавача

Др Јован Миљковић

#### Главни и одговорни уредници

Др Живка Крњаја, редовни професор,  
Филозофски факултет Универзитета у Београду  
Др Лидија Радуловић, ванредни професор  
Филозофски факултет Универзитета у Београду

#### Уредништво

Др Лидија Вујичић (Lidija Vujčić), редовни професор,  
Учитељски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Др Јулијана Вучо, редовни професор у пензији,  
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Др Павел Згага (Pavel Zgaga), редовни професор,  
Педагошки факултет Универзитета у Љубљани,  
Словенија

Др Саша Милић, ванредни професор,  
Филозофски факултет у Никшићу Универзитета  
Црне Горе

Др Владета Милин, доцент,  
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Лидија Мишкељин, ванредни професор,  
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Илке Паршман (Ilke Parchmann), редовни професор,  
Лајбниц институт за педагогију Природно-математичког  
факултета Универзитета у Киелу, Немачка

Др Јан Петерс (Jan Peeters), редовни професор,  
Центар за развој на раном узрасту Одељења за студије  
социјалне заштите Универзитета у Генту, Белгија

Др Росица Александрова Пенкова, редовни професор,  
Одељење за образовање наставника Универзитета  
„Климент Охридски“ у Софији, Бугарска

Др Мирјана Сенић Ружић, доцент,  
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Алла Степановна Сиденко, редовни професор,  
Академија за образовање наставника Државног  
универзитета „Ломоносов“ у Москви, Русија

Др Милан Станчић, ванредни професор,  
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Јелисавета Тодоровић, редовни професор,  
Филозофски факултет Универзитета у Нишу

#### Међународни издавачки савет

др Ондреј Кашчак (Ondrej Kaščák), редовни професор,  
Педагошки факултет Универзитета у Трнави, Словачка  
др Наташа Лацковић (Natasa Laskovic), виши предавач,  
Одељење за истраживања у образовању, Универзитет  
у Ланкастеру, Уједињено Краљевство

др Моника Милер (Monika Miller), редовни професор,  
Институт за ликовну уметност, музику и спорт,  
Универзитет образовања у Лудвигсбургу, Немачка

Др Снежана Лоренс (Snezana Lawrence), виши предавач,  
Одељење за инжењерство, дизајн и математику,  
Мидлсекс Универзитет Лондон, Уједињено Краљевство  
др Горан Башић (Goran Basic), ванредни професор,  
Факултет друштвених наука, Универзитет Линијус  
у Векшеу, Шведска

Др Митја Крајнчан (Mitja Krajncan), редовни професор,  
Педагошки факултет Универзитета Приморска у Копру,  
Словенија

Др Софија Врцељ (Sofija Vrcelj), редовни професор,  
Филозофски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

#### Секретари редакције

Сашка Стевановић  
Лука Николић

Лектор  
Биљана Чукавац

Лектура текстова на енглеском језику  
Мр Ана Поповић Пецић

Преводилац  
За енглески језик мр Ана Поповић Пецић

Технички уредник  
Јелена Панић

Штампа  
ЈП „Службени гласник“

Тираж  
50

Издавање часописа финансијским средствима  
помаже

Министарство просвете, науке и технолошког развоја  
Републике Србије

Индексирање часописа: ERIH PLUS, SCIndeks, CEEOL  
На годишњем нивоу објављује се три свеске часописа.

# НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ • САДРЖАЈ

<b>153–168</b>	<i>Лука Мијајковић Невена Сџрижак</i>	ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА КАО ЦРТА ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕСИОНАЛНО САГОРЕВАЊЕ ВАСПИТАЧА
<b>169–184</b>	<i>Вера Сјасеновић Невенка Крајуљац</i>	АУТОПОРТРЕТ ПРОФЕСИОНАЛНЕ УЛОГЕ ПЕДАГОГА
<b>185–196</b>	<i>Нада О` Брајен</i>	ДУБИНСКА МУЗИЧКА ПЕДАГОГИЈА И ЧЕТИРИ НАЧИНА БИВСТВОВАЊА
<b>197–217</b>	<i>Оливера Гајић Сјоменка Будић Бранка Радуловић Ранко Рајовић</i>	СОЦИОДЕМОГРАФСKE ВАРИЈАБЛЕ КАО КОРЕЛАТИ ЧИТАЛАЧКИХ ИНТЕРЕСОВАЊА И РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНИХ ДЕЛА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ
<b>219–236</b>	<i>Јован Миљковић Бојан Љујић Дубравка Михајловић</i>	ОБРАЗОВАЊЕ И КРЕАТИВНЕ ИНДУСТРИЈЕ
<b>237–252</b>	<i>Георгина Фреи Марија Нијемчевић Перовић</i>	ЕДУКАТИВНИ ЕСКЕЈП РУМ У ВИСОКОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА: ОД ИДЕЈЕ ДО ЕВАЛУАЦИЈЕ НАСТАВНОГ ЧАСА
<b>253–275</b>	<i>Сибел Челик</i>	ВРЕДНОСТИ БУДУЋИХ НАСТАВНИКА МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ТУРСКОЈ
<b>277–291</b>	<i>Драјан Киурски</i>	МУЗЕЈ КАО ОКРУЖЕЊЕ ЗА УЧЕЊЕ И ДОПУНА ШКОЛСКОМ УЧЕЊУ – ПРИМЕР ОБРАЗОВНИХ ПРОГРАМА НАРОДНОГ МУЗЕЈА КИКИНДА
<b>293–296</b>	<i>УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ</i>	

# STUDIES IN TEACHING AND EDUCATION • CONTENTS

<b>153–168</b>	<i>Luka Mijatović Nevena Strižak</i>	EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A PERSONALITY TRAIT AND BURNOUT AMONG PRESCHOOL TEACHERS
<b>169–184</b>	<i>Vera Spasenović Nevenka Kraguljac</i>	SELF-PORTRAIT OF THE PROFESSIONAL ROLE OF A PEDAGOGUE
<b>185–196</b>	<i>Nada O'Brien</i>	DEEP MUSIC PEDAGOGY AND FOUR-WAYS-OF-BEING
<b>197–217</b>	<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
<b>219–236</b>	<i>Jovan Miljković Bojan Ljujić Dubravka Mihajlović</i>	EDUCATION AND CREATIVE INDUSTRIES
<b>237–252</b>	<i>Georgina Frei Marija Nijemčević Perović</i>	EDUCATIONAL ESCAPE ROOM IN GERMAN LANGUAGE LEARNING AT UNIVERSITY: FROM THE IDEA TO THE CLASS EVALUATION
<b>253–275</b>	<i>Sibel Çelik</i>	VALUES OF PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS IN TURKEY
<b>277–291</b>	<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
<b>293–296</b>	<i>GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS</i>	

## Емоционална интелигенција као црта личности и професионално сагоревање васпитача

Лука Мијатовић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,  
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Невена Стрижак

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,  
Универзитет у Београду, Београд, Србија

**Апстракт** Емоционална интелигенција (ЕИ) последњих година све чешће налази место у истраживањима усмереним на образовање. У раду се разматра повезаност црте ЕИ и сагоревања код васпитача, као и веза ових конструкција са дужином радног искуства. Испитаници су васпитачи (N = 64) заострени у систему предшколског васпитања и образовања у Београду. Подаци о црти ЕИ добијени су путем Уитеника о емоционалној интелигенцији као црти (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – TEIQue), који пружа увид у поједине факторе ове конструкције, а то су: Добробити, Самоконтрола, Емоционалност и Социјабилност. За процену синдрома професионалног сагоревања коришћен је Којенхајенски инвентар сагоревања (Copenhagen Burnout Inventory – CBI), верзија прилагођена за васпитаче. Резултати су указали на значај Самоконтроле као ЕИ фактора у предикцији професионалног сагоревања, као и на значајне разлике у фактору црте ЕИ Добробити, при чему су значајно нижи скорови уочени у групи васпитача са највише радног искуства. Значајно виши скорови су ојажени у групи васпитача са највише радног искуства на скалама које процењују сагоревање у вези са послом, сагоревање у раду са децом, као и у погледу укупног скора професионалног сагоревања. Иако није реч о лонитудиналној студији, налази су јеру да се догађа њаг емоционалне добробити (позитивних емоција, оптимизма и самопоуздања) са порастом радног искуства, при чему остали домени црте ЕИ остају стабилни. Истовремено, уочава се пораст психичке и физичке умора и исцрпљености који поичу од захтева радног места.

**Кључне речи:** емоционална интелигенција, професионално сагоревање, васпитач, предшколско васпитање и образовање, вршић.

## Увод

Значајна пажња истраживача и практичара посвећује се последњих година приликама за социоемоционално учење које деци креира и нуди систем предшколског васпитања и образовања. Студије посвећене овој и сродним темама доследно наглашавају значај позитивне емоционалне климе на релацији одрасли–дете у образовном процесу (Jennings & Greenberg, 2009; Krstić, 2016), померају фокус са учења академских садржаја на усвајање компетенција из свих области живота детета (Тошић-Radev i Pešikan, 2017) и у том правцу редефинишу и традиционалну улогу васпитача и наставника (Jennings & Greenberg, 2009). Очекивања од професионалаца ангажованих у раном образовању су све сложенија. У појам „васпитач“, како наводи Банковић (2014), уткано је оно што културолошки очекујемо, а то је да та особа утиче на општи правац развоја личности детета. Образовном политиком, с друге стране, од васпитача захтевамо да буде носилац предшколског васпитања и образовања и креатор прилика за учење деце са којом ради. Посао васпитача у Србији, али и свету, и данас је доминантно перципиран као „женски“ посао, са чиме су увезана различита културолошка значења и стереотипизације, али и недвосмислени подаци о нижим примањима. Различити аутори сугеришу да је предшколство зона у коју се не улаже довољно новца, дугорочног планирања државе, креативности и професионалног рада у заједници (Bankovic, 2014; Kopas-Vukašinić, 2004; Stojanovic et al., 2018).

Истраживања указују на то да емоције професионалаца који раде са децом утичу на њихову радну мотивацију, самоефикасност, решавање проблема, пажњу, памћење, односе и квалитет остварене комуникације са децом и атмосферу у групи (Sutton & Wheathley, 2003). Све чешће су у фокусу истраживача негативни психолошки и здравствени аспекти овог позива (Stojanovic et al., 2018). Свакодневна интензивна изложеност интеракцији са много различитих људи, притисак да се изађе у сусрет великом броју потреба деце и одраслих, висок степен одговорности, ниска примања, велика количина посла и велика очекивања различитих актера у вези су са високим степеном стреса, здравственим проблемима и синдромом професионалног сагоревања (Mérida-López & Extremera, 2017). Разумевање природе и порекла професионалног сагоревања, али и механизми превенције и заштите од професионалног сагоревања, повезују се са бројним психолошким конструктима, најчешће смештеним у домен емоционалних капацитета, самоперцепција и диспозиција. Последњих деценија се посебна пажња придаје емоционалној интелигенцији као конструкту који се доводи у везу са професионалним сагоревањем, али се препознаје и његов значај за област предшколског васпитања и образовања, имајући у виду да су интеракције професионалаца са децом и одраслима у овом контексту емоционално захтевне.

## Професионално сагоревање

У сфери медицине рада неких европских држава са развијеним системом социјалне заштите, попут Шведске и Холандије, професионално сагоревање је установљена медицинска дијагноза, препозната у приручницима за класификацију и рад, уврштена у тренинге за процену, третмане, превентивни и интервентни рад стручњака

(Schaufeli et al., 2009). Синдром професионалног сагоревања спомиње се од седамдесетих година прошлог века у радовима Фројденбергера и Маслакове (Kristensen et al., 2005; Schaufeli et al., 2009). Фројденбергер је о сагоревању почео да размишља у време свог ангажовања као психијатра у њујоршкој Клиници за особе у ситуацији бескућништва, или са болестима зависности. У својим делима описивао је како је временом и њему и волонтерима опадала мотивација и посвећеност за рад, и то именовоао као сагоревање, преузевши термин од корисника клинике који су га жаргонски користили да опишу последице хроничне злоупотребе опијата. У исто време, Кристина Маслак почиње да се интересује за уочену исцрпљеност, лоше међуљудске односе и цинизам на радном месту, нарочито у хуманистичким делатностима, и интервјуишући раднике испитује позадину оваквих појава (Maslach et al., 1986; Maslach et al., 1997). На почетку, сагоревање је превасходно дефинисано као синдром присутан у професијама усмереним на људе, о чему је говорила и првобитна дефиниција: „Сагоревање је синдром емоционалне исцрпљености, деперсонализације и снижених личних постигнућа, који може да се појави код појединаца који у некој мери раде са људима.“ (Maslach et al., 1997:192). Иако је разматрање сагоревања повезано са питањем стреса, од стреса на раду сагоревање се разликује по томе што је стрес пролазни, адаптациони процес праћен одређеним симптомима, мање зависан од варијабли личности и мотивације, док сагоревање одликује хроничитет и сложена структура (Popov i sar., 2015; Schaufeli et al., 2009). До касних осамдесетих уочено је да се сагоревање догађа и ван делатности стриктно усмерених на људе и концепт је чешће приказиван кроз стање исцрпљености, цинизам у погледу вредности сопственог занимања и сумњичавост према способностима да се успешно ради (Schaufeli et al., 2009).

Временом су се усложњавала разумевања и концептуализације овог синдрома. Суштина је остајала усмерена на емоционалну исцрпљеност, циничне ставове и деперсонализацију селфа запослених, што за последицу има потешкоће у обављању посла на очекивани начин, ниско задовољство послом, честа одсуствовања и здравствене проблеме (Kristensen et al., 2005; Puertas Molero et al., 2019). У светлу савремених дефиниција здравља, које инсистирају на ширем сагледавању концепта здравља од пуког „одсуства болести“, одсуство сагоревања такође је престало бити довољно за опис пожељне алтернативе овој појави. Актуелно се трага за моделима који ће препознати и испитати радну ангажованост, понудити спектар продуктивних и испуњавајућих психолошких исхода на радном месту којима треба тежити и тако омогућити развој што бољих превентивних и интервентних програма. Будућност овог конструкта у наредном периоду сагледава се тиме у светлу могућности да се он позитивно дефинише, то јест да се идентификује његова позитивна антитеза (Maslach et al., 1997; Schaufeli et al., 2009).

## Процена конструкта

Кристина Маслак развијала је са сарадницима инструмент намењен процени сагоревања (Maslach Burnout Inventory – MBI), који је коришћен у више од 90% студија у овој области (Maslach et al., 1997). Лонгитудиналну студију професионалног

сагоревања спроведена у Данској од 1997. до 2002. иницирали су синдикати радника, тражећи решење за изражен апсентизам, честа боловања и захтеве за ранијим одласцима у пензију. Студија је имала за циљ да испита преваленцу и дистрибуцију сагоревања, његове узроке и последице и предложи интервенције у циљу његовог ублажавања (Kristensen et al., 2005). За потребе ове студије развијен је и инструмент, Копенхагеншки инвентар сагоревања (Copenhagen Burnout Inventory – CBI), који се састоји из три скале: сагоревања везаног за личност, сагоревања везаног за посао и сагоревања везаног за кориснике. Суштина конструкта који овај инструмент покрива јесте у доживљају замора и исцрпљености који се приписује обављању посла и, још специфичније, посла усмереног на људе. Аутори наводе да је део мотивације за развијање новог инструмента и у чињеници да је скоро па потпуни монопол у пољу истраживања сагоревања имао МБИ, те се и сам конструкт временом свео само на оно што МБИ мери. Питања у МБ инвентару усмеравала су испитаника на један круг делатности, затварајући тако могућност да се сагоревање истражи у довољно широком спектру професија.

### **Повезаност са релевантним конструктима**

Различите студије настојале су да испитају однос професионалног сагоревања са сродним конструктима. Константовано је да се на основу изражености сагоревања може предвидети пад квалитета физичког и менталног здравља радника, али и пад продуктивности и радног учинка читавих радних организација (Porov i sar., 2015). Професионално сагоревање у вези је са честим коришћењем боловања и одсуства, жељом за променом посла и падом општег благостања (Polikandrioti, 2009, према Porov i sar, 2015). Синдром сагоревања показао је повезаност са високим нивоима депресивности, анксиозности, коришћења лекова против болова, проблемима са спавањем али и жаљењем због избора професије (Kristensen et al., 2005). Са сагоревањем су повезани и одређени аспекти радне средине, попут контрадикторних захтева који се испоручују запосленима, захтева који су запосленима недовољно разумљиви, физичке неудобности, мањком прилика да се учествује у доношењу одлука и изостанком супервизорске подршке. Предикција сагоревања путем социодемографских варијабли није се показала успешном (Cano-Garcia et al., 2005; Porov, 2015). Истраживачки налази који се осврћу на повезаност година старости и професионалног сагоревања су разноврсни и не нуде једнозначне увиде на ову тему. Мета-анализа студија које су испитивале повезаност старости и професионалног сагоревања указује на мале али значајне негативне корелације старости и једне од димензија синдрома – емоционалне исцрпљености (Brewer & Shapard, 2004). Као потенцијална теоријска објашњења оваквих налаза могу се наћи идеје да са протоком година особа развија све боље механизме превазилажења, као и да су особе које су у млађем добу доживеле висок ниво сагоревања ту професију рано и напустиле те се испитаници високих скорова осипају из узорка (Brewer & Shapard, 2004). У овој мета-анализи такође је указано на то да се разликују налази у односу на државе порекла испитаника, те да се претпоставља да су од значаја за питање сагоревања и



фактори културе и законодавства које уређује права и обавезе радника (Brewer & Shapard, 2004). Налази везани за дужину радног искуства и сагоревање такође нису једнозначни и однос између њих је сложен. На узорку медицинских сестара васпитања у нашој земљи, уочена је мала, али значајна повезаност између година старости и два домена сагоревања – исцрпљености и цинизма (Tasić, 2021). У неким студијама, млади професионалци извештавају о вишим нивоима сагоревања него њихове старије колеге (Antoniou et al., 2006; Gómez-Urquiza et al., 2017).

Када су у питању индивидуалне разлике које могу бити од значаја, неки аутори сугеришу подложност сагоревању код особа које су интровертније, емпатичније, сензитивне, склоне идеализовању, анксиозне, опсесивне (Brewer & Shapard, 2004). Са друге стране, уочена је негативна повезаност емоционалне интелигенције и сагоревања на раду међу професионалцима у области образовања (Mérida-López & Extremera, 2017; Mérida-López et al., 2017).

### Емоционална интелигенција

У најширем смислу, емоционална интелигенција (ЕИ) је конструкт који се употребљава да опише индивидуалне разлике у погледу могућности да се уоче, обраде и искористе интерперсоналне и интраперсоналне емоционално обојене информације (Salovey & Mayer, 1990; Mijatović, 2018). У савременој литератури уочава се разлика између уског приступа који ЕИ третира као још једну способност (нпр. модел Мајера и Саловеја) и приступа који ЕИ посматра као конструкт који се простире кроз различите психолошке домене: нпр. модел Петридеса и Фурнама у оквиру кога се ЕИ операционализује као црта личности (Jolić Marjanović, 2014; Mijatović, 2018). У овом раду ослањаћемо се на модел Петридеса и Фурнама и о њему ће надаље бити више речи.

### Процена конструкта

Постоји већи број инструмената за процену ЕИ као црте, међу којима су најпознатији Bar-Onov EQ (Bar-On Emotional Quotient Inventory) и Саловејев ТММС (Trait Meta-Mood Scale), који су се међу првима појавили током друге половине деведесетих година XX века. Већ дуже од једне деценије у најширој употреби је Упитник о емоционалној интелигенцији као црти – TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire), који осим глобалне мере пружа и податке о четири кључна фактора ЕИ: добробит, самоконтрола, емоционалност и социјабилност (Jolić Marjanović, 2014; Mijatović, 2018).

### Повезаност са релевантним конструктима

Теоријска очекивања од повезаности конструкта ЕИ са различитим критеријумским мерама, без обзира на његову операционализацију, су велика. Претпоставља се да је смислена претпоставка о повезаности ЕИ са различитим аспектима социјалног функционисања, психосоматског здравља, успеха у професионалном животу (Jolić Marjanović, 2014). У истраживањима која су била оријентисана на ЕИ као црту, утврђено

је да она значајно корелира са базичним димензијама личности из модела Великих пет, и то доследно високо (негативно) са неуротицизмом, умерено са екстраверзијом и савесношћу, а знатно ниже са сарадљивошћу и отвореношћу (Jolić Marjanović & Altaras Dimitrijević, 2014). Издвајајући из истраживачког узорка занимања која су „емоционално засићена“, Џозефова и Њумен дошли су до закључка да ЕИ може дати значајан допринос у објашњавању успеха на послу, поврх Великих пет и академске интелигенције (Newman et al., 2010).

Овај конструкт је показао снажну повезаност са великим бројем психолошких исхода, попут менталног здравља, добробити, радног учинка, као и односа према послу (Mérida-López & Extremera 2017). Велики број студија указао је на повезаност ЕИ са добробити у контексту организације и рада. Особе са израженијом ЕИ знатно чешће опажају себе као ефикасне у послу, остварују позитивније односе са колегама, а свакодневне изазове на радном месту доживљавају на начин који води добробити и задовољству послом. Истраживања повезаности дужине радног искуства и црте ЕИ нису дала једнозначне резултате: повезаност или није уочена или је позитивна, тј. запослени са више радног искуства имају више скорове на мерама црте ЕИ (Platsidou, 2010). У оквиру бројних студија црта ЕИ се потврдила као заштитни фактор када је у питању синдром професионалног сагоревања (Di Fabio & Kenny, 2016; Fiorilli et al., 2019; Furnham & Petrides, 2003; Mérida-López & Extremera., 2017; Mérida-López et al., 2017; Zeidner et al., 2004).

На пример, у раду Миколајчакове и сарадника показало да особе са израженом цртом ЕИ имају мање симптома сагоревања на радном месту и знатно мање се жале на соматске здравствене тешкоће од појединаца које ова црта слабије карактерише (Mikolajczak et al., 2007).

Занимања везана за контекст образовања брзо су препозната као зона у којој ЕИ игра значајну улогу и све је више истраживачких разматрања ЕИ на узорку наставника (Jennings & Greenberg, 2009; Mérida-López & Extremera, 2017; Platsidou, 2010; Popov i sar., 2015; Shead et al., 2016; Vesely et al., 2013). На пример, показало се да је ЕИ повезана са вишим нивоима задовољства у процесу подучавања, као и са позитивнијим ставовима према подучавању (Yin et al., 2013). Када су у питању везе ЕИ са сагоревањем професионалаца у области образовања, мета-анализа студија спроведених са наставницима у основним школама потврђује негативне везе црте ЕИ са две од три димензије професионалног сагоревања (Mérida-López et al., 2017). Студија спроведена у грчким школама указала је на већу вероватноћу да наставници чија је самопроцењена ЕИ висока извештавају о мањем степену сагоревања и мање стреса на послу (Platsidou, 2010).

Приметна је доследност у налазима која указује на заштитну улогу црте ЕИ у погледу професионалног сагоревања. Поред тога, раније у тексту указано је на повишен ризик од сагоревања код професионалаца у домену предшколског васпитања и образовања. Имајући у виду наведено, намеће се потреба да се управо у овом домену детаљније испита предиктивни значај црте ЕИ за сагоревање, и то путем фактора који чине овај конструкт. Поред тога, испитивања повезаности интензитета професионалног сагоревања и црте ЕИ са дужином радног искуства нису дала једнозначне

результате, те се на основу тога може издвојити још један истраживачки циљ: да ли се у односу на дужину радног стажа васпитача разликују просечни скорови на варија-блама из домена професионалног сагоревања и црте ЕИ.

## Метод

### Узорак

Учесници у овом истраживању били су васпитачи ( $N = 64$ ) из седам београдских вртића. Узорак је пригодног карактера. Сходно очекивањима с обзиром на делатност, у узорку је занемарљив број мушких испитаника ( $N_m = 3$ ) те пол неће представљати варијаблу од значаја при тумачењу резултата.

### Мере, материјали и процедура

Социодемографски подаци (пол, узраст, образовање, дужина радног искуства) добијени су путем наменски конструисаног упитника, а за потребе овог рада биће приказани подаци који се тичу дужине радног искуства испитаника.

Емоционална интелигенција као црта личности процењена је путем српске верзије Упитника о емоционалној интелигенцији као црти (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – TEIQue) (Jolić Marjanović & Altaras Dimitrijević, 2014; Petrides, 2009). Овај инструмент састоји се од 153 тврдње које чине 15 супскала: самопоштовање, изражавање емоција, самомотивација, регулација емоција, срећа, емпатија, социјална свесност, импулсивност, опажање емоција, управљање стресом, управљање емоцијама, оптимизам, односи са другима, адаптабилност и асертивност. Тврдње се односе на различита лична искуства у емоционалном и социјалном функционисању, на пример, „Чесџо ми је шешко да йрејознам које осећање доживљавам“, „Обично ми је лако да се смирим након шџо сам се уџлашио/ла“, „Уџлавном не обраћам џажњу на осећања друџих људи“, „Чесџо ми је шешко да йосмаџрам сџвари из џуђе йерсџекџиве“ и слично. Степен слагања са тврдњама се кретао од 1 до 7. На основу скорова на супскалама добијени су скорови за четири фактора ЕИ – добробит, самоконтрола, емоционалност и социјабилност, као и укупан скор који представља глобалну меру емоционалне самоефикасности. Поузданост овог инструмента је добра ( $r = 0,70$  за 10 од 15 супскала) (Jolić Marjanović & Altaras Dimitrijević, 2014). За потребе овог истраживања коришћени су скорови на факторима емоционалне интелигенције као црте.

За процену синдрома професионалног сагоревања примењен је *Коџенхаџеншки инвенџар саџоревања* (Copenhagen Burnout Inventory – CBI) (Kristensen et al., 2005). Састоји се од 19 питања са петостепеном скалом одговора (1 – увек до 5 – никада) која се тиче уморности карактеристичних симптома и понашања везаних за изгарање. Инструмент чине 3 супскале: 1) сагоревање везано за личност, 2) сагоревање везано за посао и 3) сагоревање везано за кориснике. Питања су по супскалама груписана у она које се тичу личности, попут „Коџико Chesџо йомишљаџе ‘Ја не моџу више?’“, „Коџико Chesџо се осећаџе исџрошено?“, затим питања везана за посао, попут „Да ли је ваш йосао емоционално исџрџљуџи?“, „Да ли вас ваш йосао фрусџира?“, и она која

се тичу корисника. Инвентар је приликом превођења коригован тако да буде прилагођен за васпитаче, без задирања у структуру инструмента, тако што је појам „корисници“ присутан у сваком ајтему треће супскале замењен појмом „деца“ (на пример, „Да ли сīе уморни од рада са корисницима?“ замењено је са „Да ли сīе уморни од рада са децом?“). Задржани су сви ајтеми и њихов распоред. Скорови су израчунати у складу с упутством аутора инструмента: одговор „никада“ не носи поене, „ретко“ носи 25 поена, „понекад“ 50 поена, „често“ 75 и „увек“ 100 поена. На основу скорова на супскалама изведен је и укупан скор сагоревања.

Подаци су прикупљани у вртићима у којима су испитаници запослени, путем инструмената које су им доставили истраживачи у штампаној форми и уз писану сагласност за учешће у истраживању.

## Резултати истраживања

### Дескриптивне мере и интеркорелације истраживачких варијабли

У истраживању су примењене методе дескриптивне и инференцијалне статистике. Дескриптивне мере испитаних варијабли и њихове интеркорелације приказане су у Табели 1.

Табела 1

*Дескриптивне мере и корелације између варијабли*

Варијабла	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 ЕИ–СК	4.65	.64	1								
2 ЕИ–ЕМ	5.38	.67	.63**	1							
3 ЕИ–СО	4.75	.67	.44**	.57**	1						
4 ЕИ–ДО	5.58	.76	.71**	.81**	.64**	1					
5 ЕИ–УК	5.09	.58	.80**	.89**	.75**	.93**	1				
6 С–ЛИ	263.67	71.95	-.36**	-.17	-.13	-.31*	-.27*	1			
7 С–ПО	325.39	79.24	-.23	-.14	-.04	-.16	-.16	.47**	1		
8 С–ДЕ	153.12	118.89	-.38**	-.17	-.10	-.27*	-.26*	.57**	.76**	1	
9 С–УК	742.19	234.39	-.38**	-.19	-.10	-.29*	-.27*	.75**	.87**	.94**	1

*Напомена.* ЕИ–СК: Самоконтрола; ЕИ–ЕМ: Емоционалност; ЕИ–СО: Социјабилност; ЕИ–ДО: Добробит; ЕИ–УК: Глобална мера црте ЕИ; С–ЛИ: Сагоревање везано за личност; С–ПО: Сагоревање везано за посао; С–ДЕ: Сагоревање везано за децу; С–УК: Укупан скор сагоревања; *M*: аритметичка средина; *SD*: стандардна девијација; \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$

Просечни скорови и стандардне девијације за испитиване варијабле приказане су у Табели 1. Т-тестом за парне узорке додатно су провераване разлике између просечних скорова унутар домена ЕИ и професионалног сагоревања. Скорови на

фактору Добробит су значајно већи од скорова на остала три ЕИ фактора ( $p < 0.001$ ), док су скорови испитаника на фактору Самоконтрола значајно нижи од Добробити и Емоционалности ( $p < 0.001$ ). Када је у питању професионално сагоревање, просечни скорови су најнижи у зони сагоревања које се односи на децу, а највиши у зони која се тиче самог посла ( $p < 0.001$ ).

Резултати корелационе анализе указују да мере црте ЕИ ниско до умерено негативно корелирају са мерама сагоревања. Конкретно, фактор Самоконтрола остварује најснажнију повезаност (до  $r = -.38$ ) са мерама сагоревања везаним за личност, децу и укупном мером професионалног сагоревања. Нешто ниже мере повезаности се могу уочити за фактор Добробит и глобални скор црте ЕИ са истим мерама професионалног сагоревања. Сагоревање везано за посао не корелира са мерама црте ЕИ.

### Црта ЕИ као предиктор професионалног сагоревања

У циљу провере могућности предвиђања професионалног сагоревања путем црте ЕИ, тестиран је линеарни регресиони модел са факторима црте ЕИ као предикторима и укупном мером професионалног сагоревања као критеријумском варијаблом.

Табела 2

*Резултати линеарне регресионе анализе – провера модела којим се глобални скор на скали професионалног сагоревања предвиђа факторима црте ЕИ*

Предиктор	$\beta$	$t$	$p$
Самоконтрола	-0.37	-2.16	0.04
Емоционалност	0.17	0.83	0.41
Социјабилност	0.11	0.68	0.50
Добробит	-0.23	-0.97	0.34

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

Резултати су указали на значај Самоконтроле ( $\beta = -0.3, p < 0.05$ ) као ЕИ фактора у предикцији глобалне мере професионалног сагоревања ( $F_{(4,59)} = 2.87, p < 0.05$ ), док остали фактори црте ЕИ нису демонстрирали предиктивну моћ. Овим сетом предиктора објашњено је 16% варијансе индивидуалних разлика.

### Емоционална интелигенција као црта, професионално сагоревање и дужина радног искуства васпитача

Како би се испитало постојање разлика између мера црте ЕИ и професионалног сагоревања и дужине радног искуства, примењена је једнофакторска анализа варијансе. У односу на године радног искуства, испитаници су сврстани у три групе: 1) до 10 година; 2) од 11 до 20 година; и 3) изнад 20 година радног искуства. Резултати

анализе варијансе и *post hoc* тестови су показали значајне разлике између прве и треће групе испитаника на фактору црте ЕИ Добробит ( $F_{(2,61)} = 3.69; p < 0.05$ ), при чему су значајно нижи скорови уочени у групи васпитача са највише радног искуства. На осталим факторима црте ЕИ нису пронађене разлике између група. Када су у питању варијабле из домена сагоревања, значајно виши скорови су опажени у трећој групи (у односу на прву) на скалама које процењују сагоревање у вези са послом ( $F_{(2,61)} = 4.52; p < 0.05$ ), сагоревање у раду са децом ( $F_{(2,61)} = 3.84; p < 0.05$ ), као и у погледу укупног скорa професионалног сагоревања ( $F_{(2,61)} = 4.81; p < 0.01$ ). Нису уочене значајне разлике на скали која процењује професионално сагоревање везано за личност (Табела 3).

Табела 3

*Резултати анализе варијансе: разлике на мерама црте ЕИ и професионалног сагоревања у односу на дужину радног искуства испитаника*

Варијабле	$F (df = 2)$	$p$
Самоконтрола	1.46	0.24
Емоционалност	1.08	0.35
Социјабилност	1.92	0.16
Добробит*	3.69	0.03
Глобална мера црте ЕИ	2.73	0.07
Сагоревање везано за личност	2.94	0.06
Сагоревање везано за посао*	4.52	0.02
Сагоревање везано за децу*	3.84	0.03
Укупан скор сагоревања**	4.81	0.01

*Напомена.* \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; значајне разлике између прве и треће групе испитаника

## Дискусија и закључак

Упркос интензивним системским напорима да се јача професионализам у области предшколског васпитања и образовања, сложеној реалности улоге васпитача деце предшколског узраста, као и њеним психолошким импликацијама, поклања се недовољно истраживачке пажње. Ово истраживање имало је за циљ да се темељније посвети професионалцима који су свакодневно ангажовани на захтевном и одговорном задатку бриге, неге и васпитања најмлађих.

У домену који се односи на сагоревање у раду са децом, просечни скорови васпитача били су најнижи. Ајтеми везани за ову супскалу испитивали су, на пример, „Да ли вас фрустрира рад са децом?“ или „Да ли се у раду са децом осећате као да дајете више него што добијате?“. С друге стране, супскала која се тиче самог посла, са ајтемима попут „Да ли је ваш посао емоционално исцрпљујући?“ или „Да ли вас ваш посао фрустрира?“ имала је највише просечне скорове. Овакав налаз сугерише да

васпитачи активностима бриге и васпитно-образовног рада не приписују највећу тежину, и да не препознају у директном раду са децом највеће изворе свог незадовољства. Иако је директан рад са децом њихова примарна улога, имајући ове налазе у виду, порекло фактора стреса на раду васпитача, као и услова у којима се рад одвија, треба додатно испитати. Изворе сагоревања васпитача значајно је расветљавати и у истраживању ресурса са којима они излазе у сусрет захтевима посла, као и у другим релацијама – са колегама, надређенима, са породицама, стручним сарадницима. Такође, од значаја је анализа заступљености стручне подршке и едукације намењене васпитачима, која није усмерена искључиво на директан рад са децом већ на превазилажење изазова овог посла који потичу из других извора.

Супскала која се односи на сагоревање везано за посао, иако је домен највећег професионалног сагоревања, није на нашем узорку остварила никакву повезаност са мерама ЕИ. Мере професионалног сагоревања везане за личност и децу показале су повезаност са фактором Добробити и са глобалним скором црте ЕИ. Фактор добробити односи се на доживљај задовољства, испуњености и позитивних емоција, а у супротности у односу на ниско самопоштовање и тренутно незадовољство животом. Из резултата регресионе анализе уочава се да је једини значајан предиктор глобалне мере сагоревања фактор Самоконтрола. Овакав налаз потврђује заштитни значај адаптивних облика контроле емоција, ниске импулсивности и успеха у преваладавању стреса (као одлика фактора Самоконтрола) у контексту образовања и, конкретно, дечјег вртића. Васпитачи који успешније управљају емоцијама боље се сналазе и у њиховом испољавању на радном месту, што поспешује интеракције са другима. Тиме се креира подржавајућа социјална средина, која делује на редуковање симптома сагоревања (Mérida-López & Extremera, 2017). Значајно је истаћи и да се пожељно испољавање фактора Самоконтрола односи на добро избалансиране облике контроле над потребама и жељама, које нису ни сузбијене нити претерано изражене (Mijatović, 2018). Може се претпоставити да је дечји вртић за васпитаче емоционално изазован контекст који доследно побуђује потребу за овом врстом емоционалне регулације. Резултати указују на важност циљаног развијања и неговања стратегија емоционалне самоконтроле са циљем заштите професионалаца и превенције синдрома сагоревања.

За разлику од иностраних истраживања која углавном уочавају благу негативну повезаност између година радног искуства и професионалног сагоревања (Antoniou et al., 2006; Brewer & Shapard, 2004; Gómez-Urquiza et al., 2017), овде видимо да, нажалост, са протоком времена нашим професионалцима постаје све теже и стицање искуства није заштитни фактор у овом погледу. Наиме, уочава се да група васпитача са најмање радног искуства извештава и о најмање сагоревања, а група са највише радног искуства о највише. Овакви налази односе се на сагоревање везано за посао, као и сагоревање везано за децу, и говоре заправо о порасту психичког и физичког умора и исцрпљености који потичу од захтева радног места и посла који подразумева интензивну бригу, одговорност и међуљудску интеракцију. У подацима препознајемо и значајан пад емоционалне добробити (тј. позитивних емоција, оптимизма и самопоуздања) са повећањем радног искуства васпитача, при чему остали домени црте ЕИ остају стабилни. Овакви резултати сигнализирају да у нашој средини постоји



негативан тренд који је у вези са порастом радног искуства васпитача, који завређује додатну истраживачку пажњу и осветљавање фактора који су му у позадини.

Васпитачи са високим глобалним скором ЕИ имају већу вероватноћу да остваре доживљај контроле у стресним ситуацијама у васпитној групи и на послу уопште, лакше ће идентификовати и исправљати сопствене маладаптивне тенденције, и чешће интерпретирати захтевне ситуације као изазове уместо као претње (Mérida-López & Extremera, 2017). Смисао трагања за повезаношћу између професионалног сагоревања и конструкта ЕИ између осталог је и у настојању да се обезбеди задовољавајућа количина података на основу које може да се планира превентивни и интервентни рад. Теоретичари заговарају становиште да се на капацитетима који чине ЕИ може успешно радити и да се они могу јачати кроз позитивна искуства али и томе намењене програме, што последично доводи до јачања радног ангажовања, задовољства послом и пада у интензитету и учесталости сагоревања. Конструкт ЕИ несумњиво је значајна компонента унутар свих осталих вештина које васпитач мора да учи и развија. Иако је постао препознатљив кроз наглашавање значаја социо-емоционалног учења деце, и као такав уткан је све више у основно образовање васпитача, и даље је приметно одсуство садржаја везаних за ЕИ на начин који би их чинио примењивим и корисним за њих саме. Од великог је значаја да популација васпитача деце предшколског узраста буде препозната и као циљна група која би унапређењем вештина из домена ЕИ могла имати и личних и професионалних добити. Наше истраживање потврдило је постојеће препоруке везано за концепцију таквих програма – уместо широког и генералног приступа овим темама, они би требало да циљају на врло конкретне аспекте ЕИ, као и конкретне димензије професионалног сагоревања да би давали резултате (Ju et al., 2015; Mérida-López & Extremera, 2017). Уједно, иако постоје механизми којима је перспектива васпитача уважена када је у питању рефлексија на тему васпитно-образовног рада, попут процеса самовредновања у предшколским установама, углавном изостају системска решења која омогућавају простор и време за њихова унутрашња искуства и доживљаје, дељење емоционалних аспеката посла, редовну и доступну супервизијску и интервизијску подршку. Од великог значаја је препознавање перспективе васпитача у психолошким истраживањима која нису усмерена искључиво на васпитно-образовни рад, већ на унутрашња искуства, доживљаје, бриге и ментално здравље. Године радног искуства богатство су, али и ризик, те су мере подршке и заштите радника у образовању нужне. Једна таква било би успостављање трајних, одрживих и доступних услуга саветовалишта за професионалце. Поред тога, као значајна подршка процесирању сложених емоционалних искустава које доноси рад са децом и породицама и изградњи релационих компетенција показале су се супервизије, интервизије и групе за рефлексију (Susman-Stillman et al., 2020). Важеће Основе програма предшколског васпитања и образовања омогућавају значајан простор за изградњу ових пракси, наглашавајући да је вртић место заједничког живљења деце и одраслих, као и место континуиране рефлексије, а васпитање и образовање нужно вишеперспективно и развијајуће кроз односе узајамне зависности, грађења заједничког значења и уважавање (Godine uzleta – Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2019).



Постоји неколико ограничавајућих фактора ове студије које треба имати на уму приликом тумачења налаза. Црта ЕИ значајно корелира са базичним димензијама личности, али веза црте ЕИ и професионалног сагоревања овде није контролисана у том погледу. Величина обухваћеног узорка је мала и омогућава само прелиминарно закључивање о испитиваним конструктима на овој популацији. Такође, истраживања у образовању попут овог трагају за личним искуствима практичара, те нису потпуна без квалитативне истраживачке перспективе и података добијених и на тај начин.

## Литература

- 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-Vukašinić, 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](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>

Примљено: 05. 03. 2023.

Коригована верзија примљена: 09. 04. 2023.

Прихваћено за штампу: 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.*

## Аутопортрет професионалне улоге педагога<sup>1</sup>

**Вера Спасеновић<sup>2</sup>**

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,  
Универзитет у Београду Београд, Србија

**Невенка Крагуљац**

ОШ „Филип Филиповић“, Београд, Србија

**Апстракт** *Пракса професионалног деловања педагога има велики значај за остваривање и развој квалитета васпитно-образовног рада вршића и школе. Међушим, у стручној јавности и даље постоје остворена питања и дилеме у погледу природе професионалне улоге педагога. У раду се приказују налази истраживања спроведеног с циљем да се истражује сагледају уверења (пред)школских педагога о власитној професионалној улози. Подаци су прикупљени применом фокус групе и интервјуа у коме је учествовало 9 педагога запослених у вршићама и школама с територије града Београда. Тематском анализом података добијених фокус групом издвојене су три теме: одлике професионалног деловања педагога; контексти професионалног деловања педагога; ставови и положај професије педагога. Педагози указују на бројности и разноврсности постојећа која обављају, као и на изазове и оштравајуће околности у остваривању своје професионалне улоге. Свесни су социјалне одговорности у погледу афирмисања статуса и положаја професије, како у друштву, тако и унутар услова. У раду се оштравају питања за даље промишљање ове проблематике. Констатирају се да је остваривање имиџа педагога као стручњака који је проактиван, ко покреће и води промене, ко преиспитује и истражује праксу и својим деловањем доприноси развоју квалитета образовања сигуран чин ка успешном остваривању њихове професионалне улоге и афирмацији професије педагога.*

**Кључне речи:** стручни сарадник, професија педагога, професионална улога педагога.

### Увод

Ангажовање стручног профила педагога на радном месту стручног сарадника у вртићу и школи има релативно дугу традицију у нашој земљи. Ову вредну тековину

1 Реализацију овог истраживања финансијски је подржало Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије у склопу финансирања научноистраживачког рада на Универзитету у Београду – Филозофском факултету (број уговора 451-03-47/2023-01/ 200163).

2 [vspaseno@f.bg.ac.rs](mailto:vspaseno@f.bg.ac.rs)

система образовања развијаног на овим просторима у другој половини двадесетог века, треба чувати и даље развијати. Циљеви и задаци професионалног деловања стручних сарадника, услови њиховог запошљавања и рада, као и области рада и опис послова унутар тога дефинисани су законским и програмским документима, али улогу педагога обликују и захтеви и потребе васпитно-образовне праксе, као и уверења самих педагога о томе шта чини суштину њиховог посла. Зарад бољег разумевања професионалне улоге педагога важно је стећи увид у то како педагози практичари промишљају о својој професионалној улози и деловању.

У тексту који следи биће дат кратак компаративни осврт на улогу стручног сарадника у појединим земљама, а затим ће бити изложени налази истраживања о томе како педагози практичари опажају властиту професионалну улогу.

### **Професионална улога стручних сарадника: компаративни осврт**

У вртићима и школама многих образовних система присутна је пракса ангажовања стручних сарадника (обично названих школски саветници), чија је основна улога пружање стручне помоћи и подршке учесницима васпитно-образовног рада у циљу подстицања целокупног развоја деце/ученика и обезбеђивања адекватних услова за њихово учење и напредовање. Извесно је да постоје многе сличности у функцији и природи професионалног деловања стручних сарадника, тј. школских саветника у различитим земљама, али исто тако приметне су и бројне разлике (Carey et al., 2017; Harris, 2013; Popov i Spasenović, 2018; Popov & Spasenović, 2021).

Заједничка одлика професионалног деловања стручних сарадника (тј. школских саветника) у већем броју земаља јесте комплексност и захтевност њихове професионалне улоге и широк спектар послова и активности које обављају, као што је пружање подршке развоју, учењу и напредовању деце/ученика, пружање помоћи васпитачима/наставницима и родитељима у остваривању њихових улога, координирање различитих активности које се остварују у установи итд. Сличност је и у томе што стручни сарадници, односно школски саветници своју професионалну улогу остварују нужно путем сарадње и дијалога са децом/ученицима, васпитачима/наставницима, руководством школе, родитељима, као и другим актерима из ужег и ширег окружења (Popov i Spasenović, 2018; Popov & Spasenović, 2021).

Постоје, наравно, и бројне разлике, а односе се на то где су лоцирани стручни сарадници/школски саветници (да ли чине регуларне чланове школског колектива или делују у оквиру екстерних служби које пружају услуге установама са своје територије); који стручни профили се ангажују и које квалификације се од њих захтевају (да ли је реч о педагозима, психолозима, наставницима који су стекли додатне квалификације из области школског саветовања итд.); који послови и активности се налазе у фокусу њиховог професионалног деловања (да ли је приоритет непосредни рад са ученицима у циљу подстицања њиховог индивидуалног развоја или је професионална брига и одговорност стручних сарадника усмерена подједнако и на процесе планирања, реализације, праћења и унапређивања васпитно-образовног

рада, тј. функционисање и развој васпитно-образовне установе у целини) (Popov i Spasenović, 2018; Popov & Spasenović, 2021).

Имајући у виду заједничку образовну традицију, професионално деловање стручних сарадника у нашој земљи, сасвим разумљиво, најприближније је раду стручних сарадника у образовним системима из региона. У свим бившим југословенским државама стручни профил педагог има истакнуто место и значајну улогу у оквиру стручне службе вртића и школе и сматра се најшире профилисаним стручним сарадником (Gregorčič Mrvar i Resman, 2019; Ledić i sar., 2013; Vican i sar., 2022). У прилог томе говоре подаци да су међу стручним сарадницима у вртићима и основним школама у Словенији најзаступљенији педагози (Gregorčič Mrvar i Resman, 2019), а нормативним актима у Хрватској прописано је да свака основна и средња школа која има до 180 ученика запошљава два стручна сарадника од којих један мора бити педагог (Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008; Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008).

Оно што чини специфичност професионалног деловања педагога на овим просторима у односу на школске саветнике у неким другим образовним системима јесте то што се њихова улога не ограничава само на бригу о индивидуалном развоју и напредовању деце/ученика, већ су они посвећени функционисању свих сегмената васпитно-образовног рада и имају водећу улогу у процесу развоја и унапређивања квалитета рада установе (Gregorčič Mrvar, 2021; Ledić i sar., 2013; Vican i sar., 2022).

Тако се, рецимо, у програмском документу за рад стручних сарадника у Словенији наводи да су три кључне, међусобно повезане врсте активности стручних сарадника у вртићу и школи: (а) пружање помоћи (обухвата непосредне облике пружања помоћи појединцима или групама, као и различите врсте посредне помоћи обављањем стручних послова и активности у оквиру вртића/школе или ван њих); (б) развојне и превентивне активности (праћење постојећег стања, планирање промена и унапређивање васпитно-образовног процеса, вођење или координисање различитих развојних, иновативних и превентивних пројеката у вртићу/школи); (ц) планирање и евалуација (учешће у планирању и евалуацији васпитно-образовног рада установе) (Programske smernice 2008a; 2008b; 2008c). Наведене активности остварују се кроз сарадњу са различитим актерима и то у оквиру следећих подручја рада вртића/школе: настава и учење (игра и учење у вртићу); школска култура и школска клима (култура и клима у вртићу); физички, когнитивни, емоционални и социјални развој; професионална оријентација (пријем деце у вртић и прелазак из вртића у школу); социо-економске тешкоће (Programske smernice 2008a; 2008b; 2008c). Стандарди компетенција за стручне сараднике у Словенији нису разрађени.

О професионалној улози (пред)школских педагога у Хрватској може се судити на основу послова и активности који се наводе у оквиру најчешће издвајаних подручја рада, а која обухватају: припрему за остваривање плана и програма васпитно-образовне установе; непосредно учешће у васпитно-образовном процесу; анализу, истраживање и вредновање процеса и остварених резултата; стручно усавршавање просветних радника; документацијску и информатичку делатност (Jurić i sar., 2001; Ledić i sar., 2013). У Хрватској је, иначе, у току процес усвајања стандарда занимања и стандарда компетенција за професију педагог (Vican i sar., 2022).



У нашој земљи, рад стручног сарадника у предшколској установи одвија се у складу са новим, недавно усвојеним програмским документом, који је другачије концептиран у односу на до сада устаљену праксу (*Pravilnik o programu svih oblika rada stručnog saradnika u predškolskoj ustanovi*, 2021), а новину представља и то што су развијени стандарди компетенција стручних сарадника за рад у предшколској установи (*Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju stručnog saradnika u predškolskoj ustanovi i njegovog profesionalnog razvoja*, 2021). Иако је било покушаја да се донесу нови правилници и за рад стручних сарадника у школи, до тога још није дошло, а није извесно ни када ће се то десити. У тренутно важећим програмским основама рада стручних сарадника у школи издвојено је 9 области рада и у оквиру тога укупно 101 активност коју обавља школски педагог (*Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika*, 2012).

Без обзира на несумњив значај који пракса професионалног деловања педагога има за функционисање и развој квалитета васпитно-образовног рада вртића и школе, приметно је да у стручној јавности на овим просторима и даље постоје отворена питања и дилеме у погледу природе професионалне улоге педагога, као и специфичних одлика њиховог професионалног деловања у односу на стручне сараднике других профила (Hebib, 2014; Marković, 2020; Mrvar Gregorčič i Resman, 2019; Vican, i sar., 2022).

Међутим, управо у циљу очувања идентитета и интегритета професије педагог важно је да у професионалној заједници постоји сагласност око тога шта су кључне улоге педагога, које је његово поље специјалности и које компетенције треба да поседује за успешно професионално деловање. Ово је важно и због обезбеђивања јасне аргументације о потреби и значају стручног ангажовања педагога у пракси (Hebib, 2014) и избегавања могућности брисања разлика између стручних сарадника различитих профила (Slijerčević i Zuković, 2019).

Увид у то како педагози у нашој земљи опажају властиту професионалну улогу пружило је, између осталог, недавно спроведено истраживање у коме је учествовало 158 стручних сарадника педагога запослених у предшколским установама, основним и средњим школама широм територије Србије (Kraguljac i Spasenović, 2023). Налази, добијени применом упитника, показују да испитаници процењују да сарадничка улога најверније описује професионално деловање педагога у постојећој пракси, а да је то истовремено и улога која би, према њиховом мишљењу, требало да буде најдоминантнија. Иако нико не сматра пожељном улогу администратора, део педагога своју улогу у тренутним околностима види управо као такву. Као истраживача себе види само незнатан број педагога, док је нешто већи број оних који то сматрају пожељном улогом. Специфичности своје професионалне улоге у односу на стручне сараднике других профила педагози виде у фокусу њиховог деловања (нпр. усмереност на планирање и програмирање, праћење, вредновање и унапређивање), у обухвату деловања (бројне улоге, разноврсне активности, различити актери), у компетентности за професионално деловање (нпр. стручњак за наставу, упућеност у дидактику и методiku) и у професионалним и личним карактеристикама (нпр. тимски дух, одговорност, спремност на пружање подршке). Као изазови и проблеми са којим се суочавају педагози у обављању своје професионалне улоге издвојили су се оптерећеност



административним пословима и превелика очекивања која запослени у установи имају од улоге педагога. Значајну подршку и помоћ би им представљало побољшање друштвеног и материјалног статуса професије, смањење обима задатака, послова и активности које имају, остваривање снажнијих сарадничких и партнерских односа са колегама из установе и ван ње, као и квалитетније стручно усавршавање (Kraguljac i Spasenović, 2023).

Наведено истраживање било је подстицај за даље проучавање ове теме, тј. реализацију наредног истраживања, чије налазе презентујемо у овом раду.

## Методолошки оквир истраживања

Истраживање је спроведено с намером да се кроз фокус групни интервју оствари потпуније разумевање уверења (пред)школских педагога о властитој професионалној улози. Основно истраживачко питање је било: како педагози практичари опажају своју професионалну улогу.

### Учесници

За учешће у фокус групи позвано је 12 педагога, чланова Педагошког друштва Србије, од чега се одазвало њих 9. Све су особе женског пола. Две учеснице раде у вртићу, три у основној школи, једна у гимназији и три у средњој стручној школи на територији града Београда. Дужина њиховог радног стажа се креће у распону од шест месеци до 24 године, при чему њих шест ради у просвети дуже од 13 година.

### Прикупљање података

Подаци су прикупљени применом фокус групе, као врстом групног интервјуа у коме социјална интеракција представља извор за прикупљање података (Pavlović i Džinović, 2007). Водич за фокус групу направљен је тако што су главни налази горе наведеног истраживања, које су реализовале ауторке овог рада (Kraguljac i Spasenović, 2023), приказани учесницама и од њих се очекивало да их коментаришу. Основна питања за дискусију су била: Како Ви разумете добијене налазе? Како бисте их објаснили? Шта су, према Вашем мишљењу, најважније поруке педагога које произлазе из наведених података? Зашто? Остали коментари? Фокус група је реализована у просторијама Педагошког друштва Србије у фебруару 2023. године и трајала је око 90 минута. Учеснице су дале сагласност да се дискусија снима.

### Анализа података

Аудио запис дискусије је транскрибован, а затим анализиран применом квалитативне тематске анализе, што је подразумевало идентификовање кодова и тема садржаних у изворном материјалу (Braun & Clarke, 2006). Теме су дефинисане као аспекти

података који су значајни за истраживачко питање. Кодови и теме нису били унапред припремљени, већ су развијани индуктивно током анализе изворних података.

## Резултати истраживања

На основу анализе материјала добијеног фокус групним интервјуом издвојене су три главне теме: одлике професионалног деловања педагога; контекст професионалног деловања педагога; статус и положај професије педагог (Табела 1). У тексту који следи даје се опис развијених кодова и тема, уз примере одговора који их илуструју.

Табела 1

*Схема развијених кодова и тема*

Кодови	Теме
Обим послова и активности	
Димензије професионалне улоге	Одлике професионалног деловања педагога
Специфичност професионалне улоге	
Спољашњи (ванинституционални) фактори	Контекст професионалног деловања педагога
Институционални фактори	
Видљивост професије	Статус и положај професије педагог
Афирмисање професије	

### Прва тема: одлике професионалног деловања педагога

#### **Обим послова и активности**

Сви учесници истраживања су сагласни у ставу да професионално деловање педагога обухвата бројне и разноврсне послове и активности и да су педагози укључени у све сегменте васпитно-образовног рада установе. Најснажнији утисак педагога је да су преоптерећени обавезама, посебно у погледу израде, прикупљања и праћења документације, као и да преузимају на себе задатке и активности које не спадају у делокруг њиховог посла. Истичу да се у установи сви ослањају на педагога, јер овај стручни профил најбоље познаје и разуме све аспекте васпитно-образовног процеса. Из тог разлога, али и из осећања бриге према квалитету рада установе, педагози преузимају одговорност за различите активности које треба реализовати и прихватају да извршавају послове које би требало други да раде. Уверење већине учесника је да одговорност за преузимање туђих послова лежи на њима самима, јер не успевају да поставе границе и изборе се за своју позицију. Типични одговори приказани су у Табели 2.

Табела 2

*Примери одговора за прву тему: одлике професионалног деловања педагога – обим послова и активности*

---

Одговори

---

*Пример 1.* Сувише послова преузимамо, а треба да их делимо са другима.

*Пример 2.* Питају нас за све и свашта, за све смо одговорни, и за наставу, и за организацију, и за документацију, негде се тако и ми постављамо и онда се на нас највише и ослањају.

*Пример 3.* Можда би било интересантно анализирати у колико тимова су педагози укључени. У свакој школи постоји минимум десетак тимова и конкретно у мојој школи мислим да нисам само у два тима, за све остале се некако подразумева да ту треба педагог да се нађе... Не само да смо координатори неких тимова, него и тамо где нисмо, јер формално не можемо да будемо, све једно се посао некако слије на нас и зато сам се ја, попуњавајући упитник, питала да ли сам ја одговорна због тога што сам у свакој тој ситуацији или је нешто друго иза свега тога.

*Пример 4.* Сматрам да ми је наметнута документација, ми то контролишемо, и оно што треба да воде васпитачи, и што воде координатори тимова... сви се обраћају мени и некад осећам преоптерећеност послом.

---

### **Димензије професионалне улоге**

Своју професионалну улогу учесници дискусије доживљавају пре свега као сарадничку. Уз то, потврђују да педагог треба да буде саветник и стручни консултант који свој рад заснива на истраживањима која спроводи. С друге стране, већина њих је сагласна да су улоге педагога као истраживача и као иницијатора промена слабије заступљене у њиховој професионалној пракси, због преоптерећености другим пословима и активностима које се од њих очекују. Илустрација одговора дата је у Табели 3.

Табела 3

*Примери одговора за прву тему: одлике професионалног деловања педагога – димензије професионалне улоге*

---

Одговори

---

*Пример 1.* Слажем се са тим да је наша улога превасходно сарадничка.

*Пример 2.* Ја бих да будем стручни консултант, ето тако се осећам, и истраживач. Ја сам се заморила да будем мотиватор другима.

*Пример 3.* И ми бисмо волели [да је доминантнија улога иницијатора промена и истраживача], али на основу свих оних ставки шта све прво треба да урадимо, ово нам дође као – биће у неком тренутку.

---

### **Специфичности професионалне улоге**

Учесници истраживања сматрају да је за професионално деловање педагога карактеристично то што они познају структуру, организацију и начин функционисања установе у целини и разумеју све аспекте васпитно-образовног процеса. Уверење већине учесника истраживања је и да уже поље њихове стручности чини област наставе, односно васпитни рад кад је предшколско васпитање у питању. Поседовање

знања из дидактике и методике и оспособљеност за планирање, праћење и унапређивање васпитно-образовног рада се препознају као важне компетенције педагога у односу на друге стручне сараднике. У том контексту је дискутовано да би овај аспект улоге педагога требало јасније нагласити у програмским документима којима се регулише рад педагога. Такође, утисак им је да, иако је настава поље њихове уже специјалности, све мање времена посвећују том сегменту, услед бројних других активности које обављају. С друге стране, поједини учесници наглашавају да оно чиме се педагог доминантно бави зависи од специфичних одлика школе и потреба њених актера, те да приоритет у свом раду стављају на рад са ученицима, тј. пружање подршке учењу и развоју ученика. Такође, чули су се гласови да лични афинитети ка појединим улогама и областима деловања утичу на то којим активностима педагог посвећује већу пажњу у свом раду. Примери одговора о специфичностима професионалне улоге педагога дати су у Табели 4.

Табела 4

*Примери одговора за прву тему: одлике професионалног деловања педагога – специфичности професионалне улоге*

---

Одговори

---

*Пример 1.* Ми познајемо процес васпитања и образовања са различитих страна, што нико други не познаје на такав начин.

*Пример 2.* Ја мислим да је наша улога другачија од улога свих других – управо је то настава и дидактичко-методичка припрема, то је нешто за шта смо ми највише обучени, то смо понели са факултета, то је нешто што ја видим као специфичност.

*Пример 3.* [Настава/васпитно-образовни рад] то је та нит која нас одваја од свих других.

*Пример 4.* Шта ћемо ми радити зависи од потреба школе... У школи у којој радим, где су деца стварно лошег социо-економског статуса, мени су приоритет ученици, увек. Ја то и волим да радим, али просто и морам, јер им је потребна подршка да заврше средњу школу. То је приоритет, онда иде настава, па све остало.

---

## **Друга тема: контекст професионалног деловања педагога**

Педагози указују на то да одлике контекста, тј. одређене околности ван установе и унутар установе имају неповољан утицај на рад установе, али и на њихово професионално деловање. Илустрација одговора у оквиру ове теме дата је у Табелама 5 и 6.

### **Спољашњи (ванинституционални) фактори**

Спољашњи фактори које учесници виде као ограничавајуће односе се на неповољне друштвене околности које се преливају на образовну делатност и стављају пред васпитно-образовне установе додатне захтеве и очекивања. Проблем виде и у томе што су надлежни органи и службе, уместо да пружају саветодавну помоћ и подршку установама, усмерени претежно на контролу и надзор, чиме се појачава осећање сталног притиска на запослене.

Табела 5

*Примери одговора за групу шему: контекст професионалног деловања педагога – спољашњи фактори*

Одговори

*Пример 1.* Велики су нам притисци споља.

*Пример 2.* Уместо да нам просветни саветници помажу да радимо боље, нама је то само извор стреса. Низ контрола нам долази у установу, ја нисам до сад имала прилике да остварим вид сарадње са неким, то треба да буду компетентни људи који треба да пруже подршку нашем раду, а све се своди на контролу.

*Пример 3.* Мислим да смо изложени стално неким притисцима, где свако може да дође и направи вам скандал од живота. Деца су осетљива категорија и свима је стало до деце, а најмање се баве децом – родитељи у овом случају и онда крећу да пишу пријаве и ви се онда бавите доказивањем да то није тако како су рекли, ви пишете изјаве, водите документацију и трошите доста времена на то.

### **Институционални фактори**

Учесници групне дискусије сматрају да њихове колеге у установи не разумеју довољно добро шта је улога педагога у установи, да имају превелика очекивања од педагога и да пребацују на њих одговорност за послове које би сами требало да ураде. С тим у вези, изражавају уверење да на остваривање њихове професионалне улоге у великој мери утиче то како се руководи установом и какав приступ и очекивања од запослених има директор установе. Рад педагога је отежан уколико руководство установе не делегира задатке на адекватан начин и ако намеће педагозима обавезе које не спадају у домен њиховог посла. Проблеми које примећује већина учесника фокус групе тичу се и незаинтересованости колега за сарадњу, њихову недовољну припремљеност за рад у школи, неодговоран однос према обавезама, као и отпор који имају према променама. Илустрација одговора дата је у Табели 6.

Табела 6

*Примери одговора за групу шему: контекст професионалног деловања педагога – институционални фактори*

Одговори

*Пример 1.* Ми се сада налазимо у ситуацији да колеге то не знају [шта је улога и опис посла педагога].

*Пример 2.* Ја сам променила четири директора и у зависности од директора моја улога се мењала... мислим да њихове компетенције да воде школу доста утичу и на наш посао... Моје виђење је да директор или помоћник директора треба да кажу колеги који је члан тима – ти треба у томе да учествујеш, јер ако не учествујеш постоје ствари које следе. То наравно није популарно и већина директора не користи те механизме. На крају се сведе да ја не могу да пусти да нешто остане недовршено.

*Пример 3.* Ја сам апсолутно сагласна да треба да будем сарадник у доношењу школске документације, међутим често се сведе на то да они [наставници] не разумеју оно што треба да ураде, сваке године им ја то причам и они као да први пут то чују, не удубљују се уопште, све одрађују површно. Они кад ураде нешто, пошаљу ми, и онда су ту пропусти... То је неодговорност актера васпитно-образовног процеса, услед чега онда ја преузимам одговорност за њих.

## Трећа тема: статус и положај професије педагог

### **Видљивост професије педагога**

Уверење свих учесника је да професија педагог није довољно видљива у друштву и да педагози нису присутни у јавности у мери у којој би требало да буду. Педагога, према речима учесника, нема довољно ни у просветним органима и стручним институцијама. Да значај и улога педагога нису препознати и довољно вредновани од стране просветних власти указује и недовољан број стручних сарадника у школама и рестриктивне одредбе којима се регулише ангажовање различитих стручних профила у школи. Учесници истичу да положај педагога није задовољавајући ни у установи, преваходно због тога што се њихова улога не перципира на адекватан начин од стране њихових колега. Илустрација одговора дата је у Табели 7.

#### Табела 7

*Примери одговора за шрећу тему: статус и положај професије педагога – видљивост професије педагога*

---

#### Одговори

---

*Пример 1.* Статус и позиција – ако се то учврсти, ако ми своје место изградимо у нашој школи и ако је у друштву препознат значај улоге педагога, онда и друге ствари можемо лакше да радимо.

*Пример 2.* Нас нигде нема.

*Пример 3.* Оно што је мени криво – кад год је нека тема о томе шта се дешава у школама, нема педагога... баш ми је искрено драго кад видим да интервју даје неко са Одељења за педагогију.

---

### **Афирмисање професије**

Коментаришући могућности за повећање видљивости и угледа професије педагог, учесници истраживања су се у највећој мери усмерили на питање одговорности самих педагога (како индивидуално, тако и целе професионалне заједнице). Истакли су значај иницијативе и активнијег ангажовања педагога практичара у погледу афирмације професије и то кроз умрежавање педагога, као и успостављање интензивније сарадње са релевантним телима, институцијама и организацијама и заједничко деловање по овом питању. Када је реч о положају педагога у установи, учесници истраживања и у овом случају увиђају своју одговорност, посебно када је у питању дељење одговорности са колегама око радних задатака, а сходно томе и заштити свог професионалног интегритета. Типични одговори дати су у Табели 8.

Табела 8

*Примери одговора за шрећу шему: сшашус и шоложај шпрофесије шедгаош – афирмисање шпрофесије*

---

Одговори

*Пример 1.* Рекла бих да смо и за деградирање наше струке у многоме ми одговорни. Просто много кукамо, времена јесу тешка... али никако да кажемо – хајде да окупимо неки мали тим људи, да се умрежимо и да урадимо неке мале промене.

*Пример 2.* [У афирмацији професије педагог треба да учествујемо] ми сами, свако од нас, Педагошко друштво, факултет, Министарство у смислу норматива... наше стручне секције су једно од места.

*Пример 3.* У опису мог посла је промотивна активност у локалној заједници, тако да мислим да је то један од начина [за афирмисање професије].

*Пример 4.* Ми сами морамо да се изборимо, да кажемо – ово није мој посао.

---

### Дискусија

Групна дискусија у којој су учествовали педагози практичари показује да они високо вреднују професију педагог и да сматрају значајним професионално деловање педагога у васпитно-образовној установи. Улога педагога је сложена и обухвата различите аспекте професионалног деловања, међу којима се као кључни могу издвојити сараднички, истраживачки и саветодавни, тј. консултативни рад (Hebič, 2014). Ове димензије професионалне улоге сматрају значајним и учесници фокус групе. Наиме, они своју улогу доживљавају пре свега као сарадничку. Уверење педагога је да је ова улога тесно повезана са консултативном, тј. да сарадња треба да подразумева пружање стручне помоћи и подршке учесницима васпитно-образовног рада у остваривању њихових улога и обавеза. Професионално деловање педагога, осим усмерености на решавање текућих питања и проблема, треба да буде и снажно превентивно и развојно оријентисано (Gregorčič Mrvar i Remsan, 2019). Иако су учесници истраживања сагласни да су истраживачки рад педагога, као и усмереност на покретање и вођење промена важни аспекти професионалног деловања педагога, очигледно је то у мањој мери заступљено у њиховој професионалној пракси.

Може се претпоставити да обим и садржај свакодневних послова педагога излазе из оквира формално наведених задатака и активности, јер није могуће до детаља предвидети и испланирати све оно што педагог ради и што се од њега очекује (Luketić, 2022). На основу фокус групне дискусије може се закључити да има више разлога због којих педагози осећају да су преоптерећени обавезама. Један од извора проблема које помињу је (пре)широк спектар задатака и послова које обављају, укљученост у све области васпитно-образовног рада, као и бројност и разноврсност активности и интеракција које остварују на дневном нивоу, а које су често непланиране и ургентне. Неким активностима, посебно оним административног типа, не виде смисао и сврху. Сличан налаз добијен је и у истраживању које показује да је за највећи број педагога активност којој треба посветити мање времена управо израда

и вођење педагошке документације и евиденције (Vračar i sar., 2021). Други, прилично изражен разлог је што се, према речима учесника, колеге у установи ослањају на педагоге и од њих очекују да обављају послове који би, иначе, требало да се заснивају на заједничком учешћу. Трећи разлог је тај што и сами педагози, услед осећања личне одговорности за рад установе, преузимају на себе обавезе које, како наводе, не спадају у опис посла педагога.

Уверење педагога о преоптерећености обавезама и превеликим очекивањима које запослени у установи имају од улоге педагога среће се и у другим истраживањима у којима су учествовали стручни сарадници, како у нашој средини, тако и у региону (Gregorčič Mrvar i Resman, 2019; Karamatić Brčić i Radeka, 2022; Kraguljac i Spasenović, 2023; Marković, 2020). Међутим, занимљив налаз, који нисмо нашли у другим истраживањима, јесте увид учесника дискусије да су добрим делом и сами одговорни за преоптерећеност послом, јер не успевају да успоставе јасне границе у погледу делокруга свог рада и да се изборе за своју позицију у установи.

Када је реч о специфичностима професионалне улоге педагога у односу на стручне сараднике других профила, из дискусије се може закључити да постоје две одреднице које учесници сматрају важним. Прва се односи на то да је педагог најшире профилисан стручни сарадник, из чега произлази да је он незаобилазан актер у свим сегментима одвијања васпитно-образовног процеса и функционисања установе. Друга специфичност коју види већина учесника тиче се њихове компетентности за област наставног, односно васпитног рада, с посебним нагласком на дидактичко-методичка питања. Не само да сматрају да су у односу на друге стручне сараднике они најбоље припремљени за пружање стручне помоћи и подршке запосленима у том домену, већ то опајају и као подручје које треба да буде у фокусу њиховог деловања. С друге стране, неки учесници скрећу пажњу на то да, иако је област наставе важна, активности којима се педагог примарно бави зависе од потреба саме школе, као и од личних афинитета.

Професионална улога педагога се мења, развија и усложњава под утицајем различитих чинилаца, као што су актуелна кретања у друштву, реформске иницијативе и решења образовне политике, као и институционални захтеви и потребе (Hebib, 2014; Karamatić Brčić i Radeka, 2022; Luketić, 2022).

Овим питањима посвећено је доста пажње и у фокус групи. Учесници указују на чињеницу да се опште друштвене околности и живот у кризним временима одражавају негативно на образовну делатност, али и на рад педагога, а смета им и изложеност контроли и притиску од стране надлежних органа и служби, уместо добијања стручне и саветодавне подршке. Кад је реч о околностима унутар установе, учесници истичу значај начина на који се руководи установом, као и одговорности запослених према својим обавезама. Нема сумње да су директори у великој мери одговорни за успостављање сарадње, заједничко учешће и дељење одговорности међу запосленима у процесу осмишљавања и реализације планираних активности (Karamatić Brčić i Radeka, 2022), те да педагози осећају притисак уколико тип лидерства у установи није адекватан.



На основу изнетих ставова учесника о изазовима, тешкоћама и баријерама са којим се суочавају у остваривању своје професионалне улоге, стиче се утисак да овакве околности код неких од њих доводе до осећања умора, изгарања на послу и засићености послом, што може имати негативне последице на мотивацију за рад и спремност педагога да иницирају и реализују активности које воде промени васпитно-образовне праксе. На сличне проблеме у погледу остваривања своје професионалне улоге указују и педагози у Хрватској (Karamatić Brčić i Radeka, 2022). Они као негативне стране свог посла издвајају бирократизацију условљену наметнутим претераним администрацијом, велики опсег различитих послова које обављају и превелика очекивања по питању свестраности улоге педагога, што за последицу има да свој посао понекад сматрају стресним.

Значајна тема која се издвојила током фокус групе јесте и питање статуса и положаја професије педагог, како у друштву, тако и унутар установе. Сви учесници дискусије су сагласни да професија педагог није довољно видљива у друштву, као и да се природа посла и улога педагога не разумеју и не вреднују на адекватан начин, нити од стране просветних власти, нити од колега у установи. Међутим, охрабрујући податак је да су учесници, коментаришући ко и шта треба да уради како би се афирмисала професија педагог, констатовали да они сами морају да буду активнији, предузимљивији и енергичнији у изградњи идентитета и интегритета професије педагог. Услов да педагози постану агенси промене јесте да освесте да део одговорности за мењање постојећег стања лежи на њима самима. Ово је веома важан увид, јер без интернализације одговорности тешко може доћи до жељених промена (Fullan, 1993).

Ово истраживање отвара и нека нова питања за промишљање и даље истраживање везано за професионалну улогу педагога. Шта и како педагози практичари, али и цела професионална заједница педагога могу и треба да чине да би се учврстио статус професије и допринело њеном афирмисању? На који начин кроз иницијално образовање јачати професионални идентитет студената педагогије како би се оснажили и успешније припремили за улогу педагога у васпитно-образовној установи? Како ревидирати програмску основу рада педагога на начин да указује на приоритетне улоге педагога и на кључне аспекте његовог професионалног деловања? Како код педагога подстаћи проактивност, рефлексивност, истраживачки приступ, као и преузимање лидерске позиције у процесу развоја и промена праксе васпитно-образовног рада?

Ограничење овог истраживања чини организовање само једне фокус групе. Осим тога, било би корисно спровести истраживање у коме би посебно учествовали педагози запослени у вртићу и у школи, с обзиром на специфичности које има сваки од ових нивоа образовања, па тиме и професионално деловање педагога у оквиру њих. Коришћена техника истраживања такође има одређена ограничења. Примена тематске анализе носи са собом дилеме у вези са различитим могућностима за тумачење одговора, тј. различитим начинима на које се може вршити кодирање и дефинисање тема.

## Закључак

У раду су приказани налази добијени фокус групним интервјуом о томе како педагози практичари виде властиту професионалну улогу. У целини гледано, подаци из фокус групе сагласни су са налазима истраживања које су учесници дискусије имали прилику да коментаришу, а који су описани у првом делу рада. Међутим, фокус група пружила је ширу слику која омогућава детаљнији и прецизнији увид у остваривање професионалне улоге педагога. Поред тога, подаци до којих се дошло групном дискусијом, а који су другачији у односу на коментарисане налазе из упитника, односе се на одговорност самих педагога за проблеме и изазове који се тичу њихове професионалне улоге. Имајући у виду да учесници перципирају себе као некога ко може да буде агенс промена у погледу сопственог положаја и улоге, како у установи, тако и ван ње, педагоге је потребно охрабрити и подржати на том путу. Такође, педагоге треба подстицати да се у остваривању своје професионалне улоге више концентришу на активности које су развојно усмерене, тј. окренуте мењању и унапређивању праксе васпитно-образовног рада. Стварање имиџа педагога као стручњака који је проактиван, ко покреће и води промене, ко преиспитује и истражује праксу и својим деловањем доприноси развоју квалитета образовања сигуран је пут ка успешном остваривању њихове професионалне улоге и афирмацији професије педагог. Добро осмишљено иницијално образовање педагога, квалитетно развијени различити облици и видови стручног усавршавања, као и чвршће повезивање и интензивнија сарадња унутар професионалне заједнице педагога начини су на које се могу оснажити педагози.

## Литература

- 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-izobraževalni 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 rješenja*, 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.
- Sljipčević, 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>

Примљено: 07.03.2023.

Коригована верзија примљена: 05.04.2023.

Прихваћено за штампу: 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 communication.



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` 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>

Примљено: 01. 12. 2022.

Коригована верзија примљена: 04. 03. 2023.

Прихваћено за штампу: 27. 05. 2023.

## Дубинска музичка педагогија и четири начина бивствовања

Нада О` Брајен

К. Г. Јунг Институт, Цирих, Швајцарска

**Апстракт** Дубинска динамика људској развоја се оледа у односу између вербалне и невербалне комуникације. Ова тема је предмет истраживања не само развојне, аналитичке психологије и психоанализе, већ и педагогије и музичкој образовања. Дубинска музичка педагогија представљена у овом раду артикулише теоријски оквир проучавања музичке природе сојства у образовном контексту. Концепција сојства је заснована на развоју четири осећаја за сојство са напласком на невербалну и вербалну динамику развоја, као и на психоаналитичкој перспективи музичке природе сојства. У раду је ова дубинска динамика посматрана кроз четири начина (музичкој) бивствовања, и артикулисана кроз четири образовна стандарда музичкој образовања. Дубинска музичка педагогија поставља основу за музичко образовање које укључује јун образовни и развојни потенцијал музичке природе сојства.

**Кључне речи:** музика, сојство, образовање, педагогија, развој.



## Социодемографске варијабле као корелати читалачких интересовања и рецепције књижевних дела ученика основне школе<sup>1</sup>

**Оливера Гајић<sup>2</sup>**

Одсек за педагогију, Филозофски факултет,  
Универзитет у Новом Саду, Нови Сад, Србија

**Споменка Будић**

Учитељски факултет, Универзитет Едуконс, Сремска Каменица, Србија

**Бранка Радуловић**

Природно-математички факултет, Универзитет у Новом Саду,  
Нови Сад, Србија

**Ранко Рајовић**

Педагошки факултет, Универзитет Приморска, Копар, Словенија

---

**Апстракт** *Полазећи од констатације да се у настави књижевности недовољно користе моћи књижевне уметности које би могле да оснаже интересовање ученика за читање и рецепцију дела, аутори у раду истражују утицај социодемографских чинилаца на карактеристичке читалачких интересовања ученика (пол, школски успех, образовни статус мајке и оца, национални језик). Истраживањем је обухваћено и утврђивање повезаности разумевања нејасних и мање јасних речи и израза у одломцима из књижевних дела (ејско-лирске – народна балада и ејског рода – еп и роман) са социодемографским чиниоцима. Истраживање је обављено сервеј истраживачком методом, од техника је примењено анкеирање, а од инструмената ујиник. Приодни узорак обухватио је 478 ученика петог разреда основних школа са територије Републике Србије у којима се наставља изводи на српском и мађарском језику. Од статистичких тестова примењени су хи-квадрат ( $\chi^2$ ) тест, једнофакторска анализа варијансе, и-тест ( $t$ ) независних узорака, фи ( $\Phi$ ) коефицијенци Крамер В (Cramer's V) показатељ у оквиру програма*

---

1 Рад представља сегмент ширих истраживања у оквиру научноистраживачког пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи“ који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. 451-03-9/2021-14/200166 и бр. 451-03-9/2021-14/200125), а који је спроведен на Филозофском факултету и Природно-математичком факултету Универзитета у Новом Саду.

2 [gajico@ff.uns.ac.rs](mailto:gajico@ff.uns.ac.rs)

*IBM SPSS 20.0. Резултати испитивања показали су да читалачка интересовања ученика значајно корелирају са социодемографским чиниоцима, посебно полом, школским успехом, образовним стипендијом оца и мајке, док је образовни стипендијус мајке повезан и са чланством у библиотеци. Може се констатирати да ученици током читања књижевних дела имају вишекоћа са неознатим и мање познатим речима и изразима (шљуцама, дијалектским речима, локализма и архаизма), а да је наставни језик значајан социодемографски чинилац који је повезан са бројем перципираних речи и њиховим разумевањем. Закључује се да је могуће креирати окружење које стимулише читалачка интересовања ученика, што отвара простор савременим методичким системима и стилицима тумачења неознатих речи и израза у литерарно-комуникативном контексту наставе књижевности.*

**Кључне речи:** читалачка интересовања ученика, корелација, рецепција књижевних дела, социодемографске варијабле, тумачење неознатих речи.

## Увод

Књига је највеће духовно богатство цивилизације, темељ културне ризнице сваког народа и константа вредности. Међутим, упркос толиком значају књиге, данас се суочавамо са феноменом кризе читања. Она наноси штету укупној култури нације, погађајући највише школу. На развој читалачких интересовања утичу бројне варијабле. На једној страни су личне склоности, а на другој социодемографски чиниоци, друштвене могућности и услови, као и подстицаји за задовољавање одређених потреба и интересовања. Од социодемографских чинилаца највећи утицај на формирање читалачке компетенције имају фактори друштвене средине, као што су: породица, вршњаци, школа, средства масовних комуникација и друго (Гајић, 1999).

Период основношколског узраста деце посебно је значајан у погледу могућности утицаја на развој способности читања и на обликовање читалачких интересовања. У томе пресудну улогу има школа, како избором садржаја, тако и организацијом наставног рада. Покретачка моћ књиге је велика, а питање је само колико се у настави књижевности она користи у циљу подстицања читаоца на читање и стварање (Илић и сар., 2007). „Усавршавање литерарне рецепције ученика, стварање и развијање трајних читалачких навика и оспособљавање ученика да самостално читају, доживљавају, тумаче и оцењују књижевноуметничка дела представљају основне исходе у настави српског језика и књижевности, како у основној, тако и у средњој школи” (Stevanović и сар., 2020: 137). Међутим, иако се у реформисаним програмима исходи и основни задаци/циљеви наставе књижевности односе на „неговање и развијање читалачке и књижевне културе ученика” (Јанићјевић, 2016: 8), у наставној пракси јавља се неравнотежа између прокламованог и реализованог.

## Теоријско поље истраживања

Сложеност феномена читалачких интересовања крије у себи читав сплет разноврсних и променљивих чинилаца који ближе одређују ову појаву и њихову повезаност са одређеним варијаблама. Њихово проучавање може да пружи смернице за

организовани васпитно-образовни рад на њиховом даљем подстицању у складу са вредностима друштва и аутентичним потребама деце и младих.

Бројна истраживања у Републици Србији и у свету указују на тзв. кризу читања и недовољну заинтересованост младих за читање, како на основношколском, тако и на средњошколском узрасту. Резултати истраживања показују „да од 208 испитаника њих 133, односно готово 64% кажу да не воле да читају лектуру; да сва дела предвиђена за школску лектуру у току године прочита само 33 испитаника, односно свега 15%“ (Ilić i sar., 2007: 7). На основу резултата истраживања о читалачким навикама средњошколаца у слободном времену утврђено је да за већину средњошколаца у Републици Србији читање није једна од омиљених активности (Krnjajić i sar., 2011), као и да адолесценти нису наклоњени читању штива које је део курикулума (Stevanović i sar., 2020).

Стање није много боље ни у Европској унији, где млади, такође, нису довољно заинтересовани за читање. Наиме, „сваки пети петнаестогодишњак у Унији има лоше вештине читања и не чита довољно“ (Vrasidas & Theodoridou, 2018: 298). Резултати националних испитивања у Сједињеним Америчким Државама показују да резултати процене читања у четвртог и осмом разреду, за 2019. годину, бележе тенденцију пада у односу на резултате националног испитивања обављеног 2017. године (Stevanović i sar., 2020).

Иако релевантна истраживања показују да су читалачка интересовања релативно аутономне појаве, ипак је могуће, као значајне чиниоце, издвојити срединске факторе, посебно утицај школе, односно наставе матерњег језика и књижевности (Boushey & Moser, 2006; Chinappi, 2015; Gambrell, 2011; Moley, 2011; Purić, 2012; Purić, 2018; Sanacore, 2002; Shafer, 2003), као и социодемографске варијабле (узраст, пол ученика, тип школе коју похађају, разред који похађају, општи успех ученика, оцена из матерњег језика и књижевности, ниво образовања мајке и ниво образовања оца) (Clark et al., 2008; Clark, 2011; Coles & Hall, 2002; Krnjajić i sar., 2011; Stevanović i sar., 2020; Watson et al., 2010; Weaver-Hightower, 2003).

Како би се остварио потпунији увид у варијабле повезане са читалачким интересовањима, потребно је усредсредити пажњу на оне области и садржаје који међусобно значајно диференцирају ученике у погледу њихових интересних праваца у овој области.

Међутим, треба указати и на то да додатну тешкоћу приликом развоја читалачких интересовања представља чињеница да ученици током читања књижевних дела релативно често наилазе на непознате речи. Уколико контекст не омогућава њихово разумевање, онда им је потребна директна инструкција (Anić, 2003; Nist & Olejnik, 1995). Притом, јавља се парадокс, јер уколико ученици не читају довољно, вероватно су и недовољно изложени сусрету с непознатим речима које би им омогућиле њихово усвајање. Наравно, наставник може на различите методичке начине приступити тумачењу и дефинисању непознатих речи и израза у наставној интерпретацији књижевног текста: навођењем основног, темељног значења речи и свих или барем још неких значења која реч може имати, навођењем синонима, описивањем особе или предмета, односно навођењем функције предмета (чему предмет служи), навођењем његовог антонима и др. (Zgusta, 1991). На тај начин отклањају се могуће потешкоће у учениковом разумевању и доживљавању књижевног текста које могу бити препрека развоју читалачке и комуникацијске компетенције ученика.

## Методолошки дизајн истраживања

### Истраживачки приступ и оријентација

Бројни истраживачки налази показују да се у настави књижевности недовољно користе моћи књижевне уметности које би могле да оснаже интересовање ученика за читање и рецепцију дела, иако је покретачка моћ књиге велика. Стога је неопходно утврдити корелацију ових феномена са социодемографским варијаблама и тешкоће на које ученици наилазе приликом рецепције (доживљавања и разумевања) књижевно-уметничког дела, а то је, према истраживачким налазима, најчешће тумачење непознатих и недовољно познатих речи у тексту.

Истраживање је теоријско-емпиријског карактера, конципирано по моделу не-експерименталног истраживања.

### Циљ истраживања

Циљ истраживања је испитивање повезаности социодемографских варијабли ученика основне школе (пол, школски успех, образовни статус оца и мајке, наставни језик) са њиховим читалачким интересовањима и рецепцијом књижевних дела. Циљ истраживања обухвата и утврђивање повезаности разумевања непознатих и мање познатих речи и израза у одломцима из књижевног дела са социодемографским чиниоцима.

### Истраживачка питања

1. Да ли су читалачка интересовања ученика повезана са социодемографским чиниоцима (пол, школски успех, образовни статус оца и мајке, наставни језик)?
2. Да ли избор књижевно-уметничких дела представља тешкоћу у њиховој рецепцији у настави?
3. Да ли непознате и мање познате речи и изрази у тексту представљају тешкоћу у рецепцији књижевно-уметничког дела?
4. Које речи и изразе у књижевно-уметничком тексту ученици најчешће перципирају као непознате и мање познате?
5. Да ли је разумевање непознатих и мање познатих речи и израза у одломку из књижевног дела повезано са социодемографским чиниоцима?

### Методе, технике, инструменти и истраживања

Истраживање повезаности између независних варијабли и зависне варијабле обављено је неексперименталном применом каузалне методе, односно сервеј истраживачком методом. Од техника је примењено анкетирање, а од инструмената *Упитник о читалачким интересовањима ученика*. Инструментом је обухваћено укупно 18 питања отвореног и затвореног типа (алтернативна питања и питања са

вишеструким избором). Структуру упитника чине три дела. Први део намењен је прикупљању основних података о испитанику (пол, школа, школски успех и др.), други део упитника састоји се од питања која се односе на читалачка интересовања ученика и рецепцију књижевно-уметничких дела, као и тумачење непознатих и мање познатих речи и израза, док су у трећем делу понуђена три одломка из књижевних дела епско-лирског (народна балада) и епског рода (врсте: епска народна песма, роман) где су ученици подвлачили речи које не разумеју. Упитник су за потребе овог истраживања креирали аутори и понуђен је ученицима на српском и мађарском наставном језику.

Одломке, наведене у трећем делу Упитника, одабрали су наставници српског језика и књижевности и наставници мађарског језика и књижевности у школама обухваћеним узорком. Избор одломака је био следећи:

1) Одломци из књижевних дела на српском језику: народна епска песма старијих времена „Женидба Душанова“, дечји роман „Хајдуци“ Бранислава Нушића и авантуристички роман „Доживљаји Тома Сојера“ Марка Твена.

2) Одломци из књижевних дела на мађарском језику: „Körmives Kelemenné“ (народна балада), „János vitéz“ - Petőfi Sándor (епска поема) и „Tanár úr kérem / Röhög az egész osztály“ – Karinthy Frigyes (дечји роман).

Одломци из наведених дела одабрани су јер спадају у текстове из лектире, која чини окосницу програма књижевности и који се, уз текстове које је потребно обрадити на часу, поново уводе с циљем формирања, развијања и неговања читалачких навика код ученика од школске 2019/20. године (*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).

### **Узорак истраживања**

Истраживањем је обухваћено 478 ученика (220 испитаника мушког и 214 испитаника женског пола) петог разреда основних школа: ОШ „Ђорђе Натошевић“ – Нови Сад, ОШ „Вук Караџић“ – Нови Сад, ОШ „Душан Радовић“ – Нови Сад, ОШ „Сечењи Иштван“ – Суботица, ОШ „Мајшански пут“ – Суботица, ОШ „Краљ Александар I“ – Пожаревац и ОШ „Јован Цвијић“ – Зрењанин. У појединим одељењима ОШ „Мајшански пут“ и ОШ „Сечењи Иштван“ – Суботица, настава је реализована на мађарском наставном језику (укупно 66 ученика, односно 15.2%). У осталим одељењима и школама настава је реализована на српском наставном језику (укупно 368 ученика – 84.8%). Истраживање је реализовано током школске 2019/2020. године.

### **Статистичка обрада резултата**

За одређивање разлика у мишљењу ученика о тешкоћама, односно ометајућим факторима који се јављају приликом рецепције књижевно-уметничког дела и њихова читалачка интересовања коришћени су хи-квадрат ( $\chi^2$ ) тест, једнофакторска анализа

варијансе и т-тест ( $t$ ) независних узорака. За одређивање јачине утицаја међу варија-  
 блама коришћени су  $\phi$  ( $Phi$ ) коефицијенти Крамер В (*Cramer's V*) показатељ за  $\chi^2$ -тест  
 и ета-квадрат показатељ за једнофакторску анализу варијансе. За одређивање из-  
 врсности ученика у наставном језику коришћен је метод неуронских мрежа (*neural*-  
*networks*). За ову анализу подаци су кодирани са 1 уколико су ученици имали оцену  
 из наставног језика 4 или 5 и са 0 уколико су имали оцену мању од 4. Статистички  
 тестови обрађени су у оквиру програма IBM SPSS 20.0.

## Резултати истраживања и дискусија

Резултати спроведеног истраживања показали су да 56,0% испитаних ученика  
 воли да чита школску лектуру, док 44,0% не воли. На питање колико дела школске  
 лектуре прочитају у току једне године, 64,5% испитаника одговорило је да прочитају  
 сва дела, 27,2% испитаника прочита више од половине предвиђених дела, док 8,3%  
 ученика прочита мање од трећине препоручених књижевних дела. Ови резултати  
 врло су слични резултатима испитивања читалачких навика средњошколаца у школ-  
 ском контексту (читање школске лектуре), која указују на чињеницу „да само 46,9  
 % ученика чита све књиге које припадају опусу прописаном курикулумом. Понеку  
 књигу из корпуса школске лектуре прочита 41,2% ученика“ (Stevanović i sar., 2020:  
 143–144). Овакви резултати могу се сматрати донекле и очекиваним јер ова интерес-  
 на оријентација ученика није посебно изражена. Добијени показатељи нису карак-  
 теристични само за Републику Србију, већ су евидентни и у међународним студијама  
 (Frankel et al., 2018; Hooper, 2005; Manuel & Carter, 2015).

Да би се боље сагледало питање читалачких интересовања ученика, упоређи-  
 вани су индикатори две варијабле: „да ли ученици воле да читају“ и „број прочитаних  
 дела“. Хи-квадрат тест показао је статистичку значајност између ове две варијабле,  $\chi^2$   
 = 8.993,  $p = 0.011$ , *Cramer's V* = 0.138. Евидентно је да ученици који су исказали неза-  
 интересованост за читање школске лектуре, у мањем проценту је и читају. Посебно  
 је важно обратити пажњу на ову групу ученика током њиховог школовања како би се  
 открили узроци ове појаве и проналезиле могућности за развој читалачких интере-  
 совања.

## Повезаност социодемографских варијабли и читалачких интересовања ученика

Кад је реч о утврђивању повезаности читалачких интересовања ученика са  
 социодемографским чиниоцима (пол, школски успех, образовни статус оца и мајке,  
 наставни језик), Хи-квадрат тест је показао статистичку значајност по питању уче-  
 ничког интересовања за школску лектуру у односу на пол испитаника,  $\chi^2 = 20.568$ ,  
 $p = 0.000$ ,  $\phi = 0.208$ . Добијена  $\phi$  вредност указује на мали до средњи утицај пола  
 испитаника на читалачка интересовања ученика. Према добијеним подацима нешто  
 више од половине дечака и око трећине девојчица не воли да чита школску лектуру.  
 Овакав истраживачки налаз потврђен је и у другим истраживањима у нашој земљи

јер „девојчице имају значајно развијеније читалачке навике од дечака“ (Krnjaić i sar., 2011: 278), као и у међународним испитивањима (Clark et al., 2008; Clark, 2011; Coles & Hall, 2002).

Истраживањем нису утврђене статистички значајне разлике између ученика који (не) воле да читају школску лектуру у односу на школски успех ( $\chi^2 = 4.837, p = 0.184$ ), наставни језик ( $\chi^2 = 1.427, p = 0.232$ ), образовни статус оца ( $\chi^2 = 4.002, p = 0.135$ ) и образовни статус мајке ( $\chi^2 = 3.796, p = 0.150$ ). Иако нису установљене статистички значајне разлике, занимљиво је приметити да ученици који наставу слушају на српском језику у нешто већој мери воле да читају школску лектуру него ученици који наставу слушају на мађарском језику. Такође, ученици који долазе из породица са вишим или високим образовним статусом родитеља у већој мери воле да читају лектуру него ученици који долазе из породица где родитељи имају основно или средње образовање. Значи, породично окружење доприноси читалачким интересовањима деце. Што се тиче утицаја пола испитаника на број прочитаних дела, хи-квадрат тестом није утврђена статистички значајна разлика,  $\chi^2 = 3.899, p = 0.142$ . Резултати су показали да већина дечака и девојчица (преко 60,0%) прочита сва дела предвиђена за једну школску годину, док нешто више дечака (око 11,0%) него девојчица (6,0%) прочита мање од трећине дела.

Истраживањем је установљена статистички значајна разлика између испитаника у погледу броја прочитаних дела током године у односу на школски успех,  $\chi^2 = 105.239, p = 0.000, Cramer's V = 0.479$ . Установљено је да, са порастом школског успеха, линеарно расте и број прочитаних дела, док експоненцијално опада заступљеност броја ученика који су прочитали мање од трећине предвиђених дела (Табела 1).

Табела 1

*Повезаност броја прочитаних дела и ученичкој школској успеха*

Ниво образовања	Сва дела	Више од половине предвиђених дела	Мање од трећине дела
Недовољан	0.0%	0.0%	0.0%
Довољан	0.0%	0.0%	100.0%
Добар	34.1%	34.1%	31.7%
Врло добар	53.5%	35.1%	11.4%
Одличан	74.3%	23.3%	2.3%

Применом хи-квадрат теста није установљена статистички значајна корелација између броја прочитаних дела и наставног језика,  $\chi^2 = 0.921, p = 0.631$ .

Образовни статус оца ( $\chi^2 = 32.079, p = 0.000, Cramer's V = 0.190$ ) и мајке ( $\chi^2 = 58.159, p = 0.000, Cramer's V = 0.255$ ) показали су се статистички значајним показатељима када је у питању број прочитаних дела (Табела 2). Наиме, са порастом степена стручне спреме родитеља дошло је и до повећања броја прочитаних дела. То значи да су ученици који долазе из породица високообразованих родитеља више заинтересовани за књиге и редовно их читају. Ако ове податке упоредимо са резултатима неких сличних истраживања, уочава се да су „развијеније читалачке навике повезане с вишим



школским успехом ученика, вишим нивоом образовања мајке, вишим нивоом образовања оца и типом школе коју похађају ученици" (Krnjaić i sar., 2011: 278).

Табела 2

*Ушчицај образовној ситашуса оца и мајке на број прочитаних дела*

Ниво образовања	Сва дела	Више од половине предвиђених дела	Мање од трећине дела
Основно образовање	43.8%	29.2%	27.1%
Средње образовање	69.1%	26.0%	4.9%
Више или високо образовање	67.8%	26.8%	5.4%

Одлука ученика да ли ће се учланити у градску библиотеку, према резултатима истраживања, повезана је са њиховим школским успехом ( $\chi^2 = 14.728$ ,  $p = 0.002$ , *Cramer's V* = 0.180) и образовним статусом мајке ( $\chi^2 = 9.781$ ,  $p = 0.008$ , *Cramer's V* = 0.149). Ови резултати показују да се ученици са бољим образовним перформансама, односно школским успехом, у већој мери учлањују у градске библиотеке него ученици са слабијим школским успехом. Такође, утврђено је да, уколико мајка детета има више или високо образовање, деца ће у већој мери имати позитиван став према читању разних књижевних дела и биће чланови градских библиотека. Даље, вредности Хи квадрат теста показују да постоје статистички значајне разлике између ученика с обзиром на пол, будући да девојчице чешће позајмљују књиге из библиотеке.

У целини гледано, читалачке навике и интересовања ученика у Републици Србији не мењају се значајно током дужег временског периода, о чему сведоче и истраживања Стевановића и сарадника (Stevanović i sar., 2020). Наиме, ученици „немају формирану навику коришћења услуга библиотеке" (Krnjaić i sar., 2011: 278).

Може се констатовати да су читалачка интересовања ученика значајно повезана са социодемографским чиниоцима. Пол ученика је у корелацији са њиховим читалачким интересовањима кад је реч о читању школске лектире, док је школски успех повезан са бројем прочитаних дела у току године и са чланством у библиотеци. Образовни статуси оца и мајке, такође, повезани су са бројем прочитаних књижевних дела у току године, док је образовни статус мајке повезан са чланством у библиотеци.

## Тешкоће у рецепцији књижевно-уметничких дела

Упитником су била обухваћена и питања у вези са мишљењем ученика о томе да ли избор књижевно-уметничких дела представља тешкоћу у рецепцији текстова. У Табели 3 приказана је учесталост и избор књижевно-уметничких дела.

Табела 3

*Учесталост и избор књижевно-уметничкој дела*

	Књижевна дела из програма школске лектире	Књижевна дела ван наставног програма	Ништа	Друго
Учесталост	24.2%	45.4%	12.5%	17.8%



Податак да нешто мање од половине испитаника више воли да чита дела ван наставног програма и да око петине испитаника радије бира штампу („Политикин забавник“, стрипове, и сл.) или романе (авантуристичке, историјске и др.) указује на потенцијални проблем у начину приближавања књижевних дела из програма школске лектире. Ови истраживачки налази врло су слични резултатима истраживања (Stevanović i sar., 2020) који указују на то да релативно висок проценат (71,7%) ученика чита књиге ван обавезног опуса који садржи курикулум. Вредност Хи-квадрат теста показује статистички значајне разлике према полу ученика:  $\chi^2 = 154.7$  ( $N=1378$ ). Резултати су показали да постоји статистички значајан утицај пола испитаника на избор књижевног дела,  $\chi^2 = 34.766$ ,  $p = 0.000$ ,  $Cramer's V = 0.272$ . Девојчице значајно предњаће у избору прозних књижевних дела ван наставног програма (55,9%) у односу на дечаке (34,0%). Са друге стране, дечаци предњаће у избору других текстова („Политикин забавник“, стрипови и сл.) у односу на девојчице, док је иста полна заступљеност по питању њихове заинтересованости за романе. Поезија, бајке и приповетке за децу нису биле често заступљене у овом узорку. Очекује се да ће нови Правилник о плану и програму наставе и учења основног образовања и васпитања (Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 15/2018), уз доминантан корпус текстова канонских писаца којим се богати национални и културни идентитет, у допунском избору лектире дати могућност наставницима да одаберу изван број књижевних дела савремених писаца. „Циљ увођења савремених књижевних дела која још нису постала део канона јесте да се по својој мотивској или тематској сродности вежу за постојеће теме и мотиве у оквиру наставног програма и да се таквим примерима покаже како и савремени писци промишљају епску народну традицију или теме пријатељства, етичности, развијају имагинацију и емпатију, чиме ће се обогатити вертикално читалачко искуство ученика и осавременити приступ настави“ (Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 15/2018: 82).

Релевантна истраживања указују на то да одлике појединих књижевних родова и врста могу у значајној мери одредити избор садржаја за читање (Purić, 2018). Ауторка Пурић (2018) сматра да је „разматрање жанровских особености текста у функцији подстицања читалачких интересовања ученика млађег школског узраста“ (Purić, 2018: 34). Имајући у виду то да ученици вреднују жанр приликом избора литературе за читање (Kauffman, 2005), као и да се читалачка мотивација у настави може развијати избором методичких поступака (Chinappi, 2015; Patall, 2013), поставља се питање да ли наставници анализом жанровских одлика текста успевају да пронађу прави начин да подстакну и заинтересују ученике, односно да наставу књижевности повежу са њиховим читалачким склоностима? „Један од предуслова за остваривање овог наставног задатка је познавање читалачких интересовања ученика, иако поједини истраживачи изражавају сумњу у тачност перцепције читалачких преференција деце од стране одраслих“ (Worthy et al., 1999, према: Purić, 2018: 40).

Овим истраживањем утврђена је корелација између ученичког школског успеха и избора књижевно-уметничког дела,  $\chi^2 = 41.156$ ,  $p = 0.000$ ,  $Cramer's V = 0.173$ . Резултати су показали да ученици са бољим школским успехом у већој мери бирају дела из додатног ваннаставног програма (Табела 4).

Табела 4

*Повезаност ученичкој школској успеха и избора књижевно-уметничкој дела*

Успех	Књижевна дела из програма школске лектире	Књижевна дела ван наставног програма	Ништа	Друго
Недовољан	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Довољан	0.0%	0.0%	75.0%	25.0%
Добар	26.2%	26.2%	28.6%	19.0%
Врло добар	29.8%	43.9%	16.7%	9.6%
Одличан	21.7%	50.2%	8.4%	19.7%

Резултати истраживања показали су да је избор дела повезан с образовним статусом оца ( $\chi^2 = 23.206$ ,  $p = 0.000$ ,  $Cramer's V = 0.162$ ) и мајке ( $\chi^2 = 24.153$ ,  $p = 0.000$ ,  $Cramer's V = 0.164$ ). Према добијеним подацима, што је образовни статус родитеља виши, то ће њихова деца у већој мери бирати књижевно-уметничка дела и ван наставног програма, док деца чији су родитељи основног образовног статуса често не бирају ништа за читање јер најчешће немају позитиван пример који би могли следити. Ови резултати потврђени су и у истраживањима „о повезаности родитељског читања са читалачким навикама младих у Француској, Немачкој и Италији“ (Stevanović i sar., 2020: 149). Корелација између читалачких навика мајки и деце израженија је у Италији и Француској, док је већа повезаност између читалачких навика очева и деце установљена у Немачкој (Cardoso et al., 2008, према: Wollscheid, 2013). „Друга истраживања показују да ће деца, која имају богате библиотечке ресурсе код куће и чији родитељи, посебно мајке, подстичу читалачке навике своје деце, бити успешнија у домену читања у школи у односу на децу којој недостаје такво породично окружење“ (Sénéchal, 2006, према: Stevanović i sar., 2020: 149).

Може се констатовати да је ученички избор књижевних дела ван наставног програма значајно повезан са социодемографским чиниоцима. Пол и школски успех повезани су са избором прозних књижевних дела, док је образовни статус оба родитеља повезан са избором књижевних дела за читање ван школског курикулума. Овакви резултати истраживања имплицирају да су „ситуациона интересовања генерисана одређеним условима и/или стимулусима из окружења који фокусирају пажњу и који представљају више тренутну афективну реакцију, него што могу или не могу трајати“ (Hidi & Harackiewicz, 2000, према: Guthrie et al., 2006: 233). Ови аутори сматрају да се ситуациона интересовања у настави, као и ниво академске мотивације, може подстицати укљученошћу ученика у области специфичног садржаја. Другим речима, могуће је креирати окружење које стимулише ситуациона интересовања, што може бити један од начина на који се у настави могу развијати читалачка интересовања (Purić, 2018). То отвара простор савременим методичким системима и облицима наставног рада, заснованим на активном односу ученика према тексту, расправљању о његовим значењима и лепотама њиховог језичког израза. Наставни рад на тексту у литерарно-комуникативном контексту тражи од ученика сопствена запажања и сопствене ставове, а за њихову уверљивост увек се морају тражити упоришта у тексту, мора се понирати у дубине његових значења, на местима са којих она

најинтензивније зраче и на која језик својим чаролијама мами. Тиме се брани сопствена рецепција текста (Ilić i sar., 2013).

### Непознате и мање познате речи и изрази у тексту као тешкоћа у рецепцији књижевно-уметничког дела

Кад је реч о трећем истраживачком питању – да ли непознате и мање познате речи и изрази у тексту представљају тешкоћу у рецепцији књижевно-уметничког дела, 87,5% испитаника је навело да током читања школске лектире наилази на непознате речи, док свега 12,5% испитаника не наилази на њих. Добијени податак, свакако, указује на то да непознате и/или мање познате речи и изрази у тексту представљају тешкоћу у рецепцији књижевно-уметничког дела. У највећој мери то су: старе речи (архаизми) (34,7%) и туђице (23,5%) (Табела 5).

Табела 5

*Најчешће идентифициране непознате речи у њиховима*

Непознате речи	Учесталост
Туђице	23.5%
Дијалекатске речи	11.7%
Локализми	7.5%
Старе речи	34.7%
Неологизми	6.0%
Фигуративно употребљене речи	7.7%
Жаргонске речи	8.2%
Нешто друго	0.6%

Занимљиво је да ни варијабле пол ( $\chi^2 = 7.710$ ,  $p = 0.359$ ), ни школски успех ( $\chi^2 = 16.242$ ,  $p = 0.756$ ) ни образовни статус родитеља ( $\chi^2 = 11.657$ ,  $p = 0.634$ ) нису показале статистичку значајност. Међутим, наставни језик на коме се одржава настава представља значајан чинилац,  $\chi^2 = 4.416$ ,  $p = 0.036$ , *Cramer's V* = 0.097 (Табела 6).

Табела 6

*Повезаност наставног језика са најчешће идентифицираним непознатим речима*

Врста речи	Мађарски језик	Српски језик
Туђице	14.3%	25.1%
Дијалекатске речи	23.0%	9.8%
Локализми	2.4%	8.4%
Старе речи	37.3%	34.3%
Неологизми	5.6%	6.1%
Фигуративно употребљене речи	10.3%	7.3%
Жаргонске речи	7.1%	8.4%
Нешто друго	0.0%	0.7%

Кад је реч о четвртом истраживачком питању – које непознате речи и изрази ученицима представљају проблем за разумевање текста, ученици су навели да током читања школске лектире имају потешкоћа са: туђицама, дијалекатским речима, локализмима и старим речима (архаизмима) ( $\chi^2 = 20.029$ ,  $p = 0.006$ , *Cramer's V* = 0.152). Као што се може видети у Табели 6, ученицима који наставу слушају на српском језику проблем представљају туђице и архаизми, док ученицима који наставу слушају на мађарском језику проблем представљају туђице, дијалекатске речи и архаизми.

Упитани да ли им наставник објашњава непознате речи и изразе, 18,6% испитаника је навело да наставник то чини током анализе текста, 51,8% је навело да добију објашњење након анализе текста, а 29,6% ученика сматра да уопште не добију објашњење о значењу њима непознатих речи. На питање да ли нека непозната реч или израз омета доживљавање и разумевање текста који читају, већина испитаника (66,0%) одговорила је да им се то понекад деси, а много мањи проценат испитаника (16,2%) изјавио је да им то уопште не смета или пак, изразито смета (17,7%). Ови подаци указују на то да значајан број ученика има тешкоће у рецепцији текста због неразумевања непознатих и мање познатих речи и изрази. „Непознате речи, а и несхваћен смисао познатих речи, отежавају пријем текста, па тако умањују могућности за његово доживљавање и интерпретирање” (Nikolić, 1992: 214). То су најчешће недовољно одомаћене туђице и архаичне речи и изрази, који се морају тумачити пре читања како би се омогућила дубља рецепција текста. Архаизми су веома значајне речи у књижевности јер се њиховом употребом оживљавају слике прошлих времена. Упитно је да наставник предвиди језичко пројектовање ученика на подручју отежаног схватања лексике, фразеологије и семантике (Nikolić, 1992: 214), односно да установи које речи и изрази могу да ометају рецепцију текста (које ученици не могу из контекста схватити) и укључити их у дијалог који се са ученицима води у уводном делу часа (Ilić, 2006). Уколико би се ова методичка радња оставила за касније, након читања текста, доживљај би бледео, као и мотивација ученика, чиме би аналитичко-синтетичка фаза рада на тексту била ослабљена, а ефекти умањени (Nikolić, 1992: 341).

Занимљиво је да су ученици који похађају наставу на мађарском језику у већој мери перципирали да не добијају објашњења од својих наставника о значењу непознатих речи у тексту,  $\chi^2 = 59.316$ ,  $p = 0.000$ , *Cramer's V* = 0.356. Они су, поред архаизама и туђица, навели и дијалекатске речи, карактеристичне за говор неког подручја која се, по својим особинама, разликују од стандардног језика као недовољно познате. Неопходно је правовремено тумачење непознатих речи у тексту јер се на тај начин оне „детално тумаче у контексту, уз пуно настојање да им се значење определи и чулно актуелизује у уметничким сликама” (Nikolić, 1992: 215). Тим пре, када се ради о мађарском наставном језику који је врло сложен, постоје и многе друге студије које систематично и програмски проучавају степен разумевања прочитаног. Тако, на пример, истраживања која је вршила Марџери Бернштајн (Bernstein, 2014) указују на повезаност интересовања за читање са разумевањем прочитаног текста. Ученици који боље разумеју књижевни текст показују веће интересовање за читање.

## Чиниоци разумевања непознатих и мање познатих речи и израза у одломку из књижевног дела

У оквиру петог истраживачког питања настојало се установити да ли је разумевање непознатих и мање познатих речи и израза у одломку из лирско-епских (народна балада) и епских књижевних дела (врсте: епска песма, роман) повезано са социодемографским чиниоцима. У Табели 7 приказани су дескриптивни индикатори за број непознатих и мање познатих речи и израза у одломцима из књижевних дела.

Табела 7

Приказ дескриптивних показатеља за број непознатих и мање познатих речи и израза у одломку из књижевног дела

Књижевно дело	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Range</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
I Народна балада / епска народна песма	4.67	2.43	0.0	13.0	13.0	0.304	0.268
II Авантуристички роман / епска поема	1.85	1.62	0.0	9.0	9.0	1.117	1.690
III Дечји роман	2.03	1.59	0.0	9.0	9.0	0.846	1.133
Укупно	8.55	4.77	0.0	28.0	28.0	0.650	0.918

Напомена. *M* – средња вредност; *SD* – стандардна девијација; *Minimum* – минималан број; *Maximum* – максималан број; *Range* – разлика између минимума и максимума; *Skewness* – скујнис; *Kurtosis* – куртозис.

Као што се може видети из Табеле 7, вредности скујуниса (*Skewness*) и куртозиса (*Kurtosis*) налазе се у границама  $\pm 2$  што указује на то да број евидентираних непознатих и мање познатих речи и израза подлеже нормалној расподели. Највише непознатих и мање познатих речи ученици су перципирани у лирско-епском и епском тексту (народна балада и народна епска песма), затим епском тексту који се чита код куће (авантуристички роман и епска поема), а најмање у књижевном одломку (дечји роман). Много је лексичких подручја и семантичких кругова који су сасвим удаљени од искуства данашњих ученика и то врло често у делима народне књижевности (Nikolić, 1992). У народним епским песмама на српском језику, чији су одломци понуђени испитаницима, то су биле најчешће следеће речи: мејдан, телал, кадифа и др.

Применом једнофакторских анализа варијансе установљено је да не постоје статистички значајне разлике између ученика у погледу перципираног броја непознатих и мање познатих речи у делу у односу на пол испитаника за сва три одломка: I Народна балада/епска народна песма  $F(df = 1, N = 477) = 1.524, p = 0.218$ ; II Авантуристички роман/епска поема  $F(df = 1, N = 477) = 1.620, p = 0.204$ ; III Дечји роман  $F(df = 1, N = 477) = 2.318, p = 0.129$ . Истом анализом утврђено је да не постоје статистички значајне разлике међу испитаницима у погледу броја евидентираних непознатих речи и израза у I и III одломку, ни у односу на школски успех,  $F(df = 3, N = 465) = 0.918, p = 0.432$ ;  $F(df = 3, N = 465) = 1.524, p = 0.207$ . За II одломак из књижевног дела утврђена је готово гранична значајност,  $F(df = 3, N = 465) = 2.640, p = 0.049$ , али она није детектована Такијевим пост-хок тестом (Tukey HSD post-hoc test). Оцена из наставног језика,

такође, није показала статистичку значајност у погледу броја издвојених речи у сва три дела: I одломак  $F(df = 4, N = 457) = 0.910, p = 0.458$ ; II одломак  $F(df = 4, N = 457) = 1.820, p = 0.124$ ; и III одломак  $F(df = 4, N = 457) = 0.547, p = 0.702$ .

Образовни статус оца се, такође, није показао као статистички значајна варијабла за утврђивање разлика међу ученицима у погледу перципираног броја непознатих или мање познатих речи у делима: I одломак  $F(df = 2, N = 450) = 0.277, p = 0.758$ ; II одломак  $F(df = 2, N = 450) = 0.760, p = 0.468$ ; III одломак  $F(df = 2, N = 450) = 1.088, p = 0.338$ .

Исто се може констатовати и за варијаблу: образовни статус мајке која се, такође, није показала као статистички значајна варијабла за I одломак – Народна балада/епска народна песма,  $F(df = 2, N = 453) = 2.596, p = 0.076$ . Међутим, установљена је статистичка значајност код броја издвојених речи и израза за II и III одломак (авантуристички и дечји роман и народна балада). Наиме, код II текста установљено је да постоје статистички значајне разлике  $F(df = 2, N = 453) = 3.687, p = 0.026, \eta^2 = 0.016$ , а Tukey HSD test је те разлике идентификовао код ученика чије мајке имају основни образовни статус ( $M = 2.49, SD = 1.96$ ), са једне стране, и средњи ( $M = 1.78, SD = 1.57, p = 0.021$ ) или виши и високи образовни статус ( $M = 1.84, SD = 1.64, p = 0.041$ ), са друге стране. За разлике између ученика чији је образовни статус мајке средњи или виши и високи нису добијене статистичке значајности. За III књижевни одломак је, такође, установљена статистичка значајност  $F(df = 2, N = 453) = 3.831, p = 0.022, \eta^2 = 0.017$ , која је потврђена Такијевим пост-хок тестом (Tukey HSD post-hoc test) за ученике чије мајке имају основни ( $M = 2.61, SD = 1.82$ ) и виши или високи образовни статус ( $M = 1.89, SD = 1.50$ ),  $p = 0.016$ .

Једнофакторска анализа варијансе показала је да постоји статистички значајна разлика међу ученицима кад је реч о броју непознатих и мање познатих речи у I одломку у односу на наставни језик,  $F(df = 1, N = 478) = 154.507, p = 0.000, \eta^2 = 0.24$ . Много више испитаника је подвукло непознате и мање познате речи у одломку из народне епске песме старијих времена „Женидба Душанова“, на српском језику него у одломку из народне баладе „Kõmives Kelemenné“ на мађарском.

Табела 8

Дескриптивна статистика и *t*-тест (*t*) независних узорака за број непознатих и мање познатих речи и израза за I одломак – Народна балада / епска народна песма

Наставни језик	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Mean Difference</i>
Мађарски	1.67	1.34	477	12.430	0.000	3.489
Српски	5.16	2.22				

Напомена. *t* – вредност за *t*-тест; *p* – показатељ статистичке значајности; *Mean Difference* – разлика између средњих вредности.

Једнофакторска анализа варијансе показала је да постоји статистички значајна разлика међу ученицима у погледу броја непознатих и мање познатих речи у II одломку у односу на наставни језик,  $F(df = 1, N = 478) = 19.727, p = 0.000, \eta^2 = 0.04$ . Наиме, било је више испитаника који су подвукли непознате и мање познате речи у одломку

Бранислава Нушића „Хајдуци“ на српском језику него у одломку из дела Petőfi Sándor „János vitéz“ на мађарском.

Табела 9

Дескриптивна статистика и *t*-тест (*t*) независних узорака за број непознатих и мање познатих речи и израза за II одломак – Авантуристички роман / Ђиска ђоема

Наставни језик	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Mean Difference
Мађарски	1.05	1.01	477	4.441	0.000	0.938
Српски	1.98	1.67				

Једнофакторска анализа варијансе показала је да постоји статистички значајна разлика међу ученицима у погледу броја непознатих и мање познатих речи у III одломку у односу на наставни језик,  $F(d f= 1, N = 478) = 17.072, p = 0.000, \eta^2 = 0.04$ . И кад је реч о овом жанру, било је више испитаника који су подвукли непознате и мање познате речи у одломку „Том Сојер“ Марка Твена на српском језику, него у одломку из дела „Tanár úr kérem/Röhög az egész osztály“ Karinthy Frigyes на мађарском језику.

Табела 10

Дескриптивна статистика и *t*-тест (*t*) независних узорака за број непознатих и мање познатих речи и израза за III одломак Дечји роман

Наставни језик	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Mean Difference
Мађарски	1.29	1.43	477	4.132	0.000	0.856
Српски	2.14	1.58				

За утврђивање изврсноности у наставном језику примењен је модел неуронских мрежа. Узорак је износио 86,1%, док је тест узорак био 90,6% варијансе, а површина испод РОК (ROC) криве је 0.745. Вредност значаја предиктора: наставни језик износи 0.174, а нормализованог значаја 60,0%.

Може се констатовати да је број перципираних непознатих и мање познатих речи и израза у одломцима из сва три одломка књижевних дела најзначајније одређен варијаблом наставни језик, из групе социодемографских чинилаца. Ученици су у одломцима на српском језику подвукли више непознатих речи и израза него њихови вршњаци који наставу слушају на мађарском наставном језику.

## Закључци

Иако су чиниоци који су повезани са читалачким интересовањима већ дуго у фокусу стручњака различитих профила, како због значаја за учење и развој личности, тако и због присутне својеврсне кризе читања, чини се да је проблем методичких поступака примењених у процесу тумачења књижевних дела у литерарно-комуникативном контексту и даље присутан. Наиме, резултати до којих се дошло овим



истраживањем врло су слични резултатима ранијих релевантних испитивања читалачких навика ученика у школском контексту (читање школске лектире), која указују на чињеницу да ученици не читају све књиге које припадају опусу који је прописан курикулумом, да недовољно читају књиге из библиотеке по сопственом избору, као и да приликом читања наилазе на одређени број непознатих и мање познатих речи и израза који ометају рецепцију текста, па и његово доживљавање и тумачење.

Кад је реч о утврђивању корелата читалачких интересовања ученика у настави књижевности, обухваћено је разматрање утицаја социодемографских варијабли (пол, школски успех, образовни статус оца и мајке, наставни језик) на карактеристике читалачких интересовања ученика и рецепцију књижевних дела. Може се констатовати да су читалачка интересовања ученика значајно повезана са социодемографским чиниоцима. Пол ученика је у корелацији са њиховим читалачким интересовањима кад је реч о читању школске лектире, док је школски успех повезан са бројем прочитаних дела у току године и са чланством у библиотеци. Значајна варијабла је и образовни статус оца и мајке на број прочитаних књижевних дела у току године, док је образовни статус мајке повезан са чланством у библиотеци. Кад је реч о ученичком избору књижевних дела ван наставног програма, значајно их одређују варијабле пол и школски успех, док је образовни статус оба родитеља значајно повезан са избором књижевних дела за читање ван школског курикулума. Пол, посматран са становишта реалних психофизичких разлика између мушкарца и жене, али и са становишта различитих друштвених ставова о повезаности пола са одређеним интересима, показао се као стабилна варијабла читалачких интересовања. Сматрамо да подложност полним варијацијама није резултат само биолошког (психофизичке разлике) већ и социјалног, културно-историјског и ситуационог порекла. То се може рећи и за школски успех. Варијабле образовни статус родитеља – оца и мајке, делују у оквиру свеобухватног утицаја породице. Породица, уопште, има велики утицај на интересовања појединца. Квалитет деловања породице на интересовања деце и младих није одређен само свесним, намерним, већ и културно-образовним статусом породице. Повољније социјално порекло подстицајно делује на оријентацију младих према читалачком интересном правцу. Оно, у извесној мери, утиче и на стил живота и активности чланова породице. У том смислу неопходно је интензивирати сарадњу породице и школе јер модалитете васпитно-образовних утицаја у школи чине, поред наставе, и структура и организација рада школе. Унутрашња програмска садржина васпитно-образовних установа и личност наставника преко васпитних и емоционалних механизма представљају снажан модератор читалачких интересовања испитаника.

Истраживање је показало да непознате и мање познате речи и изрази ученицима представљају проблем за разумевање текста (посебно туђице, дијалекатске речи, локализми и архаизми), а да је наставни језик значајни социодемографски чинилац који је повезан са разумевањем непознатих и мање познатих речи и израза. Ученицима који наставу слушају на српском језику проблем представљају туђице и архаизми, док ученицима који наставу слушају на мађарском језику проблем представљају туђице, дијалекатске речи и архаизми.



Наставник непознате речи и изразе објашњава током (18,6%) или након анализе текста (51,8%), док је 29,6% испитаника навело да уопште не добију објашњење о значењу њима непознатих речи. Ови поступци у методичком смислу нису најпогоднији јер је непознате речи најбоље тумачити пре или током интерпретирања одговарајућих исказа у тексту. „Принцип условности не дозвољава ту врсту унифицирања, већ захтева разложно комбиновање поступака и стваралачки приступ непознатој лексици“ (Nikolić, 1992: 217). „Имајући у виду резултате претходних испитивања о читалачким навикама младих код нас и у свету, као и налазе представљеног емпиријског истраживања, може се закључити да актуелност теме не јењава и да је можда разматрање овог питања још потребније у ери убрзаног технолошког напретка који, свакако, мења и навике корисника у вези са читањем и употребом књиге“ (Stevanović i sar., 2020: 155). Такође, може се констатовати да би било пожељно оптимизовати методичке приступе у настави књижевности ради адекватнијег подстицања читалачких интересовања. Наравно, утицај наставника у подстицању интересовања ученика да читају увек је изузетно значајан (Belzer, 2002; Pitcher et al., 2007).

Бројна истраживања у свету и у нас показала су да рецептивност у процесу стицања знања, сама по себи, не води аутоматски развијању читалачких интересовања и компетенција. Напротив, начини усвајања знања из књижевности и методички поступци примењени у процесу тумачења књижевних дела треба да буду стављени у функцију развијања компетенција ученика за самостално закључивање и критичко расуђивање, те усмерени на развијање литерарних способности за доживљавање, сазнавање и оцењивање књижевних дела (Ilić i sar., 2007). Овом проблему мора се посветити значајна пажња, што „подразумева потпомагање читалачких навика и ослушкивање дечјих читалачких интересовања унутар школског система а и изван њега, због чега је нужна сарадња институција (библиотека, културних центара, образовног система и надлежног министарства)“ (Орачић, 2015: 27). Доступност виртуелног простора отвара широке могућности који се могу одлично искористити (Kolarić i sar., 2013). И у времену савремених медија, додатно убрзаних интернетом и мобилном телефонијом, књига има своју будућност. „Књига је вечна и не такмичи се са пролазним стварима овога света. Од искона је таква била. Мењала је облике свога постојања, мењала је начине и облике причања вечите приче о судбини човековој, смештене у њој, све према временима и приликама у њима, али своје понашање, свој карактер није мењала“ (Ilić i sar., 2013: 257).

## Литература

- 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). *Balladák 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.
- Krnjaić, 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/ZIP11102266K>
- 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., Ranđelović, 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/ZIP12001136S>
- 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, C. (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.

Примљено: 27. 01. 2023.

Коригована верзија примљена: 21. 03. 2023.

Прихваћено за штампу: 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 ( $\chi^2$ ) 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.*



## Образовање и креативне индустрије<sup>1</sup>

**Јован Миљковић<sup>2</sup>**

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,  
Универзитет у Београду, Београд, Србија

**Бојан Љујић**

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,  
Универзитет у Београду, Београд, Србија

**Дубравка Михајловић**

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,  
Универзитет у Београду, Београд, Србија

---

**Апстракт** *Креативне индустрије су савремени пословни и политички концепти недовољно научно елаборирани, који је постојао један од најзначајнијих носилаца привредне делатности развијених земаља. Иако не постоји консензус око тога које се све делатности убрајају у креативне индустрије, постоје јасне назнаке да је образовање вишезначно повезано са њима. Теоријско истраживање је реализовано са циљем да добијемо одговор на истраживачко питање: у каквом су односу феномени креативне индустрије и образовање? Уз помоћ анализе садржаја релевантних истраживања истраховане су карактеристике креативних индустрија, а затим је коришћењем компаративне методе испитиван актуелан и поштенцијални однос који постоји између издвојених карактеристика креативних индустрија и образовања. Резултати истраживања указују на то да образовање, у свом јојавном облику, има карактеристике креативних индустрија, као и да постоји двострука веза између ова два феномена: (1) образовање као предуслов за генезу и развој креативних индустрија и (2) креативне индустрије у функцији образовања. Из овакве повезаности произилазе најмање два, комплексна правца практичној деловању усмерена ка сусрећању релевантних феномена у реалности: први указује на неопходност оптимизације образовања које би даље подржавало токове креативних индустрија, док други подразумева стварање и артикулацију снажнијих стремљења самих индустрија које би образовање учиниле иманентнијим својој природи. Ограничење овога рада је у томе што се феномени креативних индустрија и образовања не сагледавају у свом широме пољу, већ само у свом јојавном облику. Овим су зајачаване*

---

1 Реализацију овог истраживања финансијски је подржало Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије у склопу финансирања научноистраживачког рада на Универзитету у Београду – Филозофском факултету (број уговора 451-03-47/2023-01/ 200163).

2 [jovan.miljkovic@f.bg.ac.rs](mailto:jovan.miljkovic@f.bg.ac.rs)

*вредносне димензије проучаваних феномена, па се стога резултати овог истраживања могу прихватити са резервом.*

**Кључне речи:** *образовање, креативне индустрије, карактеристике креативних индустрија.*

## Увод

Друштво знања и економија знања одавно нису само идеалнотипски теоријски конструкти изоловани од реалности и праксе. Глобализација и турбулентно окружење сваког ентитета, од државе до појединца, захтева константно мењање, иновирање и прилагођавање. При томе се не ради о пасивно-рутинерском приступу, у оквиру којег „организација реагује на притиске околине уобичајено, свдећи своје активности у устаљене схеме“ (Županov, 1967, према: Alibabić, 2002: 19), већ се ради о деловању које захтева како знање, тако и креативност, спремност на ризик, неизвесност и преузимање одговорности за сопствене поступке. Преласком из капиталистичких у посткапиталистичка друштва, у покушају да се нови свет разуме, теорија је изнедрила појам креативних индустрија, који заузима истакнуто место у економским и политичким радовима, али не и у образовним. Величковић (Veličković, 2015, према: Nikolić, 2022) наводи да креативне индустрије успостављају нове обрасце друштвеног развоја и структуре, кроз успостављање и деловање креативне класе која настаје у контексту развоја креативних индустрија, а „коју чине научници, инжењери, уметници, музичари, дизајнери и сви образовани професионалци“ (Veličković, 2015, према: Nikolić, 2022: 11). Поред доприноса социјалном и културном развоју друштвених заједница, креативне индустрије имају значајан удео и у економским и привредним токовима савремене цивилизације. Тако, Дресман са сарадницима (Dreesmann et al., 2014: 588) констатује да дерегулација, глобализација и развој нових информационих и комуникационих технологија појачавају трансформацију некадашњих националних и индустријских привреда ка међународно оријентисаним економијама услуга. Овај процес је праћен променом облика запошљавања. Док су индустријска предузећа била обележена редовним и трајним запошљавањем, запошљавање у услужној економији има тенденцију да поприма веома различите облике као, на пример, послови засновани на пројектима. Као резултат оваквих нових начина организовања људског рада, стално запослење и линеарне професионалне биографије губе на значају. Уместо тога, данас се све више захтева професионално самозапошљавање. У овим запажањима назире се имплицитне рефлексije података које износи Кисић (Kisić, 2011: 201-202), према којима Светска банка препознаје креативне индустрије као један од главних бизниса јер оне генеришу више од 7% светског бруто производа, са прогнозом од 5% годишњег пораста, док у земљама чланицама OECD оне представљају једну од водећих економија, са годишњом стопом раста од 5% до 20%. Што се тиче Србије, креативне индустрије су значајан сектор у њеној економији „са уделом између 3,4% и 7,1% у БДП-у (зависно од тога да ли се посматра у ужем или ширем смислу) и расту брже од остатка привреде. Овај сектор чини преко 30.000 регистрованих предузећа, која запошљавају више од 115.000 радника, од којих је скоро



70% старости између 25 и 44 године, половина је факултетски образована, а велики број чине жене“ (Vlada Republike Srbije, 2022). Научна литература и политичка документа су сагласна око значаја и даљег потенцијала креативних индустрија, али не постоји сагласност око тога шта се све може сврстати у креативне индустрије. Даљу конфузију у ову област уноси актуелни и потенцијални однос образовања и креативних индустрија, његова вишедимензионалност и испреплетеност. Намера нашег рада је да покуша да допринесе расветљавању релација између поменутих феномена.

### Методолошки оквир истраживања

У теоријском истраживању ослонићемо се на квалитативну истраживачку парадигму, чију основу чини теорија разумевања (Matović, 2013: 20). Теоријско истраживање ћемо реализовати са циљем да добијемо одговор на основно истраживачко питање: у каквом су односу феномени креативне индустрије и образовање? Анализом садржаја релевантних истраживања биће апстраховане карактеристике креативних индустрија, које ћемо дескриптивно приказати, без намере да се дубље посвећујемо вредносној анализи излистаних карактеристика. Коришћењем компаративне методе испитиваћемо однос карактеристика образовања према издвојеним карактеристикама креативних индустрија. Овакав приступ носи са собом одређене ризике и проблеме методолошке природе које морамо у овом делу рада истаћи.

Први проблем се односи на неетаблираност појма креативне индустрије у научној литератури, па самим тим и карактеристике самога појма могу са научног аспекта бити проблематичне, првенствено из разлога што појам креативне индустрије долази из области привреде и политика које га прате. Појам креативне индустрије стога користимо у његовом феноменолошком значењу, не преиспитујући његове вредносне димензије, већ га прихватајући на појавном нивоу.

Са друге стране, појам образовања је у наукама о образовању вишезначан и у тесној вези са појмом васпитања, јер „васпитање у себи увек поседује и елементе образовања а, са друге стране, свако образовање представља у извесном смислу и васпитање“ (Antonijević, 2013: 38). Разумевање појма образовања се креће у опсегу од схватања образовања као првенствено општељудског добра (Savićević, 1984, према: Miljković, 2019: 13) до постколонијалистичких одређења која образовање виде као „главни агент за наметање позиције супериорности у погледу знања, језика и културе“ (Tuhiwai Smith, 2006: 561). Разумемо да се у поменутом аксиолошком континууму исти феномен јавља у различитим префиксима (позитивно-негативно), као и то да се образовање спроводи са конкретним циљевима, пониклим на идеолошким основама, јер „нема нити је икада постојало неутрално образовање“ (Savićević, 2003: 27). Упркос томе, у овом истраживању ћемо свесно искључити вредносну, друштвену и идеолошку димензију образовања и задржати се искључиво на његовим појавним облицима, подразумевајући под образовањем „сваки облик учења којим се управља без обзира на његове циљеве“ (Miljković, 2019: 15). Ова свесна одлука нам омогућава компарацију образовања са карактеристикама креативних индустрија. Истовремено она указује на значајно ограничење овога рада, јер се феномен образовања не сагледава у свом тоталитету, већ само у свом појавном делу. Сигурно је да филозофске

димензије образовања и креативних индустрија заслужују дубље промишљање, али с обзиром на то да увидом у доступну литературу нисмо нашли радове у којима се ова два феномена доводе у овако директну везу, мислимо да је појавни ниво оба феномена нужан за иницијалну компарацију, након чега би, посебним истраживањима требало даље преиспитати вишеструке димензије међу њима присутне.

## Теоријско одређење креативних индустрија

На питање шта све у себе инкорпорира област креативних индустрија различити теоретичари и политичари ће дати различите одговоре, односно, подразумеваће различите области пословања. Тако, Кејвс (Caves, 2000, према: Јовић и Микић, 2006: 21) је мишљења да креативне индустрије обухватају: издавачку делатност (књиге и часописе), визуелне уметности (сликарство и вајарство), сценске уметности (позориште, оперу, концерте, плес), музичку продукцију, филмску и телевизијску продукцију, моду, играчке и игре. У значајној мери блиско овом виђењу је оно које износи Колард (Collard, 2015: 23) према коме креативне индустрије обухватају производне и практичне делатности из области: 1) културног и природног наслеђа; 2) церемонија и прослава; 3) визуелних уметности; 4) публикација; 5) аудио-визуелних интерактивних медија; 6) дизајна и модне креације; 7) туризма; и 8) спорта и рекреације. Николић (Nikolić, 2022) каже да у зависности од земље и региона варира схватање које делатности спадају у креативне индустрије и да се у Азији у креативне индустрије убрајају и уређивање тематских паркова, производња намештаја, рад фризера, док се у Европи креативне индустрије деле у две категорије: „чисте креативне индустрије којима припадају активности повезане са уметношћу, и делимично креативне индустрије, у које се убрајају оглашавање, архитектура, дизајн, медији и слично“ (Nikolić, 2022: 6). Вреди поменути и одређење које је дала британска лабуристичка влада из 1997. године, која је међу првима употребила термин креативна индустрија и појаснила његово значење. Према њиховом мишљењу, креативне индустрије „чини само тринаест делатности: 1) реклама, 2) архитектонске и инжењерске активности, 3) уметничко и тржиште антиквитета, 4) уметнички занати, 5) дизајн, 6) мода (дизајн одеће, производња малих серија, излагање и продаја модне одеће, извоз и модни консалтинг), 7) филмска и видео индустрија (репродукција видео записа, фотографске услуге за потребе филмске делатности, кинематографска и видео продукција, кинематографска и видео дистрибуција и приказивање филмова), 8) интерактивни софтвер забавног карактера, 9) музичка индустрија (издавање и репродукција звучних записа), 10) сценске уметности, 11) издаваштво, 12) израда софтвера и компјутерске услуге и 13) радио и телевизијске активности“ (Јовић и Микић, 2006: 22). Херн и сарадници (Hearn et al., 2014: 2) праве занимљиву дистинкцију креативних индустрија на два сегмента: културну продукцију (у коју сврставају: филм, ТВ и радио; музичке, визуелне и извођачке уметности; издаваштво) и креативне услуге (у које сврставају: оглашавање и маркетинг; архитектуру и дизајн; софтвер и дигитални садржај). Као последњу класификацију у овом раду, навешћемо ону коју је прихватила Влада Републике Србије, према којој „сектор креативних индустрија обухвата издаваштво, штампане медије,

графичку индустрију, ИТ и развој софтвера, рекламну, музичку и филмску индустрију, дизајн, радио и телевизију, адвертајзинг, моду, старе занате“ (Vlada Republike Srbije, 2022). Можемо констатовати да је из ових таксативних набрајања изостављена било каква област образовања.

Већ смо наговестили да термин креативне индустрије своју генезу не дугује науци, већ пракси, политици и економији. Зато не изненађује што се синтагма креативне индустрије често користи заједно са терминима „индустрија ауторских права“ (*copyright industries* или *copyright based industries*), „индустрија забаве“ (*entertainment industries*), „културне индустрије“ (*cultural industries*), „индустрија слободног времена“ (*leisure industries*), „медијске индустрије“, „индустрије садржаја“ (*content industries*), „креативне економије“, са нејасном дистинкцијом између ових појмова.

Вреди напоменути да је појам културне индустрије старији од набројаних појмова, да „датира из послератне француске критичке теорије Теодора Адорна и Макса Хоркхајмера и био је коришћен као критика масовне и стандардизоване културне продукције“ (Kisić, 2011: 200). Очигледно је да критика није уродила плодом, али се термин укоренио и сада се користи без пежоративних конотација „које му је приписивала Франкфуртска школа“ (Nikodijević, 2015: 87). Интересантно је да иако креативна индустрија „обухвата много шире поље него културне индустрије, јер превазилази поље уметности и укључује све производе базиране на креативности“ (Kisić, 2011: 201), у неким класификацијама области које улазе у културне индустрије, помиње се и образовање, за разлику од дефиниција креативних индустрија. Јовичић и Микић (Jovičić i Mikić, 2006: 19-20) износе податке према којима се у званичним кинеским и тајванским документима као део културних индустрија помињу децидирано образовне активности (Кина) и друштвено-образовне (Тајван), а Камил Идрис, председник Светске организације за интелектуалну својину, у културне индустрије убраја „следеће категорије: музика, аудиовизуелна остварења, уметност, архитектура, књижевност, информационе технологије, интерактивна забава и образовање“ (Idris, 2004, према: Jovičić i Mikić, 2006: 19).

Пејић сматра да „концепт креативних индустрија није, сам по себи, производ индустрије, већ историје. Ако се посматра дужи историјски период, концепт креативних индустрија еволуирао је из претходних концептуализација „креативних уметности“ и „културних индустрија“ које потичу још из 18. века, те је самим тим обухватио неке дугорочне промене у схватању појмова „потрошач“ и „грађанин“ (Pejić, 2011, према: Nikolić, 2022: 5). Без обзира на дужи историјски пут генезе и креирања појма креативне индустрије, шира концептуализација и закључци у вези креативних индустрија иманентни су „модерном добу, када повезивање културе и економије, односно размишљања о економској валоризацији културе, узима замањ“ (Nikolić, 2022: 5).

„Термин „креативне индустрије“ први пут се појавио 1994. године, у стратешком документу аустралијске владе *Creative Nation*, али сам концепт је широко прихваћен тек крајем исте деценије, и то захваљујући британским политичарима“ (Jovičić i Mikić, 2006: 20). С обзиром на то да не постоји ни научни, ни политички консензус око дефинисања појма креативне индустрије, у наставку смо у Табели 1 приказали неколико дефиниција у којима смо отвореним кодирањем издвојили по значењу понављајуће синтагме.

Табела 1

*Пеј дефиниција креативних индустрија*

Дефиниције	Издвојене синтагме
„Креативне индустрије су оне активности које потичу од индивидуалне креативности, вештине и талента а које имају потенцијал за стварање богатства и радних места кроз генерисање и експлоатацију интелектуалне својине“ (Britanska Vlada, 1998, према: Jovičić i Mikić, 2006: 20).	<i>креативности, вештине и таленти, који имају потенцијал за стварање богатства</i>
„Креативне индустрије производе добра и услуге које се повезују са културном и уметничком вредношћу, или једноставно са забавом“ (Caves, према: Nikolić, 2022: 4).	<i>добра и услуге које се повезују са културном и уметничком вредношћу</i>
„Под креативним индустријама се подразумевају индустрије које остварују везу између креативности, културе, економије и технологије, изражену као могућност стварања и ширења интелектуалног капитала, са потенцијалом да генеришу приходе, нове послове и зараду од извоза, истовремено промовишући социјалну инклузију, културалну различитост и људски напредак“ (UNDP, UNCTAD, 2008, према: Nikolić, 2022: 5-6).	<i>остварују везу између креативности, културе, економије и технологије</i>
„Креативне индустрије представљају нову аналитичку дефиницију индустријске компоненте економије, у којој је креативност инпут, док је аутпут интелектуална својина“ (Galloway & Dunlop, 2014, према: Nikolić, 2022: 6).	<i>компоненте економије, у којој је креативност инпут</i>
„Креативне идустрије су индустрије које комбинују стварање, производњу и комерцијализацију производа који су нематеријални и културне природе. Ови садржаји су обично заштићени ауторским правом и могу бити у облику робе или услуга“ (UNESCO, према: Посе, 2019: 189).	<i>комбинују стварање, производњу и комерцијализацију производа</i>

Видимо да међу наведеним дефиницијама постоји велика разноликост, а заједничко им је инсистирање на креативности и на економском моменту. Чини нам се да термин „креативне индустрије“ захтева додатно појашњење, јер се термин индустрија на српском говорном подручју доста везује за фабричку производњу. Наиме, „у многим економским речницима може се видети да је „индустрија“, у контексту конкурентног тржишта, дефинисана као велики број предузећа која се међусобно надмећу у производњи хомогеног производа (роба или услуга које имају комбинацију карактеристика које купац доживљава као идентичне)“ (Jovičić i Mikić, 2006: 21). У англосаксонској литератури честа употреба термина индустрије је довела до промене њеног смисла, тако да сада у њеном фокусу није фабричка производња, већ група активности чији су исходи углавном слични, што значи да би могла да се у овом контексту делом примени и на образовање. У литератури се већ дуже говори о индустрији секса, неге, слободног времена, па чак и просјачења.

Вреди истаћи да концепт креативних индустрија није без бројних примедби и критика, које нису без основа и о којима треба критички промислити. Приморац (Primorac, 2012: 9) истиче неке од основних критика: „самом употребом концепта „креативних индустрија“ прихваћамо неолибералну идеологију инструментализације културе и креативности; промоцијом културних и/или креативних индустрија

скрива се права слика флексибилног/е културног/е радника/це у којој он/она ради у неадекватним увјетима; употребом концепата културних те креативних индустрија покушавају се изнаћи једноставна рјешења за дубље друштвене проблеме, а заправо се стварају нови (као што је нпр. гентрификација); пресликавање концепата културне и/или креативне индустрије није прикладно за одређене друштвене контексте”.

С обзиром на то да нас у овом раду интересује релација образовања и креативних индустрија, а разноврсност дефиниција нам не даје прилику да то са већом сигурношћу утврдимо, ослонићемо се на карактеристике креативних индустрија описаних у литератури, како би покушали да одговоримо на постављено истраживачко питање.

### **Карактеристике креативних индустрија у контексту образовања**

Анализирајући доступну литературу у којој су децидирано именоване и описане карактеристике и специфичности креативних индустрија, идентификовали смо њихов већи број, које ћемо представити у наредном делу рада, не правећи хијерархију њиховог значаја и вредности за дефинисање самога појма, а у исто време испитујући да ли се анализирана карактеристика/специфичност може односити на образовање.

Никодијевић истиче пет карактеристика креативних индустрија, од којих је прва стварање богатства из онога што представљају универзалне људске особине (Nikodijević, 2015: 90-91). Евидентно је да образовање поред духовних вредности има и своју економску димензију, а људске особине које су неопходне за успешно привођење образовних епизода крају (интелигенција, мотивисаност, упорност и сл.) су широко распрострањене, у мери да их можемо сматрати универзалним. Друга карактеристика креативне индустрије је ризично пословање (будући да су симболичког значења, њихови производи се користе на крајње непредвидљив начин). И ова карактеристика у потпуности важи за образовање, пошто само достизање неког образовног нивоа или успешно завршавање неког организационог облика образовања само по себи не гарантује ни употребу стеченог знања нити за шта ће то знање бити коришћено (нпр. за стварање врхунског уметничког дела, рестаурацију или фалсификовање већ постојећег). Ова карактеристика образовање ставља у позицију предуслова сваке креативне индустрије, јер су компетенције (или њихове појединачне конституенте) предуслов репродуковања и генерисања новог у свим областима креативних индустрија. Трећа карактеристика креативних индустрија је та да се производи креативних индустрија понашају као полујавна добра (то су добра која бројни корисници могу изнова користити и која се, за разлику од других роба које се употребом троше, готово уопште не уништавају приликом такве употребе). Сигурно је да развијене компетенције не нестају одмах након употребе, као и да „потпуно супротно класичној роби, знање се дељењем умножава“ (Bralić, 2016: 32). И не само то, знање се практичањем и коришћењем само учвршћује и појачава, тако да је и ова карактеристика креативних индустрија иманентна образовању. Четврта карактеристика креативних индустрија је да је неке од производа

креативних индустрија веома лако репродуковати, чак и у кућним условима (то отежава или онемогућава произвођачу контролу производа на тржишту). Ово важи за бројне елементе образовања: силабус, дидактички материјал (нпр. ППТ), уџбенике, снимљено предавање/обуку и сл. Истини за вољу, само предавање не може на апсолутно идентичан начин извести ни исти наставник/тренер који га је креирао, као што се ни једна позоришна представа, концерт или радио-емисија не могу извести на апсолутно идентичан начин, па се упркос томе сврставају у креативне индустрије. Последња, пета карактеристика креативних индустрија, према мишљењу Никодијевића (Nikodijević, 2015: 90-91), је да процесе настајања производа креативних индустрија карактеришу високи фиксни и ниски варијабилни трошкови (стварање оригиналног производа је захтевно и скупо, али је зато његово умножавање јефтино). И ова карактеристика је у потпуности својствена образовању: припремање једног стручњака захтева велика финансијска и временска улагања, али формирани стручњак (наставник/тренер), са креираним силабусом и дидактичким материјалом може да реализује исту наставу/тренинг онолико пута колико му то време допушта, или у случају снимљеног извођења (у директном контакту са полазницима или онлајн), умножавање је готово бесплатно.

Лање и Буркнар (Lange & Bürkner, 2013, према: Nikolić, 2022: 7) као важну карактеристику креативних индустрија истичу „*њихову способност да креирају додатну вредност која настаје из иновација*“. Сличног су мишљења и Швоб-Ђокић и др. (Švob-Đokić i sar., 2008, према: Jelinčić i Žuvela, 2013: 78), који тврде „да производи културних и креативних индустрија нису попут осталих производа – њихова посебност лежи у чињеници да уз своју материјалну имају и велику нематеријалну вриједност због чега је њихов друштвени утјецај велик“. Креативне индустрије обезбеђују различите иновативне услуге и производе на тржишту, а као део иновационог система оне имају важну улогу у социо-економском процесу усвајања и развоја нових идеја. Јасно је да било која институција образовног система има (или би требало да има) једну од најважнијих улога у процесу усвајања и развоја нових идеја – ове институције управо томе и служе. Са друге стране, образовне институције константним иновацијама и усавршавањем курикулума и компетенција наставног особља покушавају да обезбеде већи квалитет свога рада, привуку полазнике, досегну ниво брэнда и тиме добију на додатној вредности. Те иновације у образовној делатности омогућавају полазницима да поред компетенција које развијају образовањем, стекну и различите додатне вредности: престиж или углед, социјални капитал и сл. Све то значи да образовање задовољава и овај критеријум креативних индустрија.

Блиска додатној вредности је и карактеристика по којој „за производ креативних индустрија није кључно да има само функционалну/употребну вредност, већ и симболичку вредност. (...) Вредност производа креативних индустрија зависи од тога да ли потрошачи могу да се идентификују са њима или не, и у том смислу долази до изражаја симболичка вредност производа“ (Nikolić, 2022: 7). Чињеница је да одабиром образовања, нарочито на високошколском нивоу, корисници образовних услуга бирају више од самога знања – они бирају будући стил живота, однос према



свету, креирају перцепцију себе и других, у извесној мери се идентификују и са својим позивом, што нас све води до закључка да образовање испуњава и ову карактеристику креативних индустрија.

„Наредна карактеристика креативних индустрија односи се на њихову концентрацију на одређеном простору, јер како наводи Турок креативне индустрије захтевају специфична знања и вештине људског капитала, који је груписан и развија се на одређеним локацијама, што доводи до стварања регионалних кластера“ (Турок, 2003, према: Nikolić, 2022: 7). образовање задовољава и овај критеријум, јер ни оно није једнако дистрибуирано по нивоима, областима, статусу на свим локацијама, већ је на оним територијама на којима постоје институције и стручњаци који се тим образовањем баве. Из ове одреднице видимо да је управо дистрибуција институција које се баве појединим образовањем (односно оних које развијају споменута специфична знања и вештине људског капитала) предуслов развоја појединих креативних индустрија.

Креативне индустрије темеље се, према мишљењу Јелинчић и Жувела „на знању и вјештинама, капацитету претварања знања у нова знања и идеје које утјечу на иновативност и конкретну примјену (нпр. путем нових технологија)“ (Jelinčić i Žuvela, 2013: 78). И овде можемо поново имати асоцијацију на образовање, које не може функционисати без знања и вештина које се преносе, али и знања и вештина оних који их преносе. образовање не би требало да је само репродукција, већ и лична конструкција, оригинална, иновативна и креативна. Сам садржај образовања мора пратити актуелне промене и напредак, нарочито у области нових технологија, али и само образовање се мора мењати под утицајем тих истих технологија (пример су нам бројне промене образовања у правцу онлајн образовања под захтевом ковид 19 реалности). Све ово је на линији мишљења које истиче Кастелс (Castells, 2000, према: Primorac, 2012: 10), а према којем креативна економија „настаје и развија се у тзв. умреженоме друштву у којем су иновације у информатичким и комуникацијским технологијама уз процесе дигитализације отвориле низ питања везаних уз схваћање нових начина дистрибуције, потрошње и производње културних добара и услуга“.

Слична, али не и идентична карактеристика је она коју наводи Приморац (Primorac, 2012: 10): „као посебност ваља истакнути да се у културним и креативним индустријама тражи висок ступањ иновативности“. Овде морамо нагласити да „за разлику од детерминистичких система, где са великом прецизношћу можемо предвидети излаз система (исход, *output*), систем образовања, (...) сврставамо у стохастичке системе, односно оне где само пробабилистички можемо предвидети ниво реализације жељеног исхода“ (Miljković, 2019: 47). Без обзира на стручност предавача, квалитетан образовни програм или опремљеност образовне институције, нико не може гарантовати да ће сви полазници након партиципације у истом образовном процесу развити исте компетенције на истом новоу. Ако при томе имамо на уму да „поучавање је и умјетност и знаност“ (Jarvis, 2003: 45), увиђамо да је за посао наставника/тренера потребно исто толико креативности и иновативности, колико и за бављење уметношћу, тако да се и по овој карактеристици образовање приближава креативним индустријама.

Да образовање дели још карактеристика креативних индустрија сведоче и три карактеристике које су издвојили Хартли и сарадници (Hartley et al., 2014, према: Nikolić, 2022: 8). Те три карактеристике су: „1) нису ограничене на елићу обучених уметника или компанија ња обухваћају (или моју обухваћиии) било која са довољно креативности и иновативности; 2) нису ограничене ни на један сектор привреде већ карактеришу (или моју карактерисаии) све привредне секторе; и 3) нису карактеристика развијених или бојих земаља већ су развијене и моју се развијаии у свакој земљи. Дакле, може се закључити да се, у основи, креативне индустрије карактеришу ширином и свеобухватношћу различитих привредних сектора и могућношћу експанзије у различитим друштвеним и економским условима“. Да прва наведена карактеристика може бити и карактеристика образовања говоре савремени предузетнички напори у образовању одраслих, где као пример можемо навести Браинстер, веб сајт, на којем „се нуде курсеви од прављења мобилних апликација до уличне фотографије. Пројекат је покренут са визијом да цео град може бити универзитет, свака просторија учионица а свако наставник и ученик“ (Grozdić i Miljković, 2016: 27). Ова идеја подсећа на идеје Ивана Илича о рашколованом друштву, овога пута прерађене за потребе савременог посткапиталистичког система. Што се тиче друге наведене карактеристике, неоспорно је да се образовање може посматрати као одвојен, посебан сектор, али у исто време и је саставни део сваког другог сектора, који без њега не може функционисати. Да образовање није привилегија само богатих, већ да је често једино оружје у рукама сиромашних и обесправљених, говори и критичка педагогија Фреиреа. Поново, образовање задовољава и ове три наведене карактеристике креативних индустрија.

Розентал и Лаванга (Rozentale & Lavanga, 2014, према: Nikolić, 2022: 8) „указују на специфичност креативних индустрија у погледу високог ризика пословања. Наиме, тржишни услови за производе и услуге креативних индустрија се сматрају другачијим у односу на производе и услуге традиционалних индустрија, јер се оне суочавају са већом неизвесношћу потражње, високом променљивошћу укуса и стога – високим ризиком пословања. Да би се носиле са оваквом врстом ризика, креативне индустрије морају континуирано да задржавају висок ниво иновативности и новитета“. Сведоци смо колико је у другој деценији 21. века пословање сваке образовне институције ризично: од турбулентних демографских промена („бела куга“, одлив мозга, мигрантска криза); преко експлозије знања која захтева константно унапређивање и промену курикулума и креирање нових образовних профила; плурализма у образовању која сваком појединцу дозвољава слободан избор образовне институције која ће задовољити његове/њене образовне потребе (чак и за оне нивое образовања који су законом прописани као обавезни); па све до примене и креирања хибридних облика традиционалног образовања и он-лајн образовања, који свој нагли успон беље током пандемије корона вируса.

Хартли и сарадници скрећу пажњу на још једну специфичност „саме структуре креативних индустрија, која се сматра поларизованом, тј. организованом око неколико великих корпорација, често мултинационалних, и великог броја средњих, малих и микро компанија (са једним запосленим) (Hartley et al., 2014, према:



Nikolić, 2022: 8). Велике и мултинационалне компаније имају највећи удео у укупној производњи, али с обзиром на то да су они вертикално интегрисани, у највећој мери су укључени у масовну производњу. Стога, иако су мале и микро компаније мање способне да конкуришу на тржишту кроз предности економије обима, оне могу освојити подједнако велики тржишни удео путем специјализације на нишним тржиштима“. Чини нам се да је управо ово слика и на тржишту образовања. На подручју високог образовања углавном имамо велике образовне „корпорације“ у виду универзитета, које путем све интензивније међународне сарадње покушавају да остваре висок степен интернационализације и привуку кориснике својих услуга са територија одакле их традиционално нису имали. Такође, на нашем образовном тржишту се све чешће јављају образовне институције које су франшизе страних образовних институција, а које у исто време успешно функционишу у више десетина различитих земаља, често ангажујући локални образовни кадар. Такође, људски ресурси у великим међународним компанијама које послују на територији Србије често имају епитет мултинационалних. По питању основног образовања, велика је разлика у величини образовних институција – од сеоских школа са једним или два ученика до ОШ „Никола Тесла“ у Винчи са 2.200 ученика (Borisavljević, 2015), а у образовању одраслих није редак случај да образовне услуге пружа консултантска кућа од једног запосленог. Такође, у образовању одраслих имамо примере специјализације за одређене образовне нише, за профиле који се не школују у редовном образовању, или заинтересованих полазника у неким профилима има много због феномена одлива мозга.

Последња специфичност креативних индустрија коју ћемо на овом месту анализирати са аспекта образовања је неопходност заштите права интелектуалне својине. образовање ову карактеристику поседује у неким својим елементима или видовима, док је у некима не поседује. Наиме, уџбеник или приручник као дидактички материјал потребан за реализацију наставе могуће је интелектуално заштитити, као и различите образовне активности/инструкције које су снимљене и чија репродукција може да се сматра пољем ауторских права. Такође, различити ЛМС-ови и разноврсни облици он-лајн наставе се могу заштитити као интелектуална својина. Међутим, неки елементи образовања, као што су неки облици дидактичког материјала (нпр. ППТ), примери који се наводе током предавања, методе и технике образовног рада и сл. се не могу заштитити као интелектуална својина. Дакле, сигурно је да се неки облици образовања, као и неки елементи образовања могу заштитити као интелектуална својина, док је са другима то немогуће у овом тренутку. Ово може бити потенцијални проблем који можда треба решити у будућности, а можда и не: остаје отворено етичко питање да ли оно што доприноси ефикасности образовања уопште треба да буде власништво само једног човека или једне организације.

Анализирајући однос образовања према апстрахованим карактеристикама креативних индустрија, можемо констатовати да је образовање у појавном смислу у потпуности подударно са свим набројаним карактеристикама, осим последње, са којом је делимично подударно, што смо представили у Табели 2.

Табела 2

*Однос образовања и ајспрахованих карактеристика креативних индустрија*

Карактеристике креативних индустрија, апстраховане претходном анализом	Однос образовања према карактеристикама креативних индустрија
Стварање богатства из онога што представљају универзалне људске особине.	<i>Подударно</i>
Ризично пословање: будући да су симболичког значења, њихови производи се користе на крајње непредвидљив начин.	<i>Подударно</i>
Производи креативних индустрија се понашају као полујавна добра: то су добра која бројни корисници могу изнова користити и која се готово уопште не уништавају приликом такве употребе.	<i>Подударно</i>
Неке од производа креативних индустрија је веома лако репродуковати, што отежава произвођачу контролу производа на тржишту.	<i>Подударно</i>
Процесе настајања производа креативних индустрија карактеришу високи фиксни и ниски варијабилни трошкови: стварање оригиналног производа је захтевно и скупо, али је његово умножавање јефтино.	<i>Подударно</i>
Креирају додатну вредност која настаје из иновација.	<i>Подударно</i>
Поред употребне вредности, имају и симболичку вредност.	<i>Подударно</i>
Концентрација на одређеном простору.	<i>Подударно</i>
Капацитет претварања знања у нова знања.	<i>Подударно</i>
Висок степен иновативности.	<i>Подударно</i>
Нису ограничене на елиту обучених уметника или компанија па могу обухватити било кога са довољно креативности и иновативности.	<i>Подударно</i>
Нису ограничене ни на један сектор привреде већ карактеришу (или могу карактерисати) све привредне секторе.	<i>Подударно</i>
Нису карактеристика развијених или богатих земаља већ су развијене и могу се развијати у свакој земљи.	<i>Подударно</i>
Високи ризик пословања.	<i>Подударно</i>
Структуре креативних индустрија, се сматрају поларизованим, тј. организованим око неколико великих корпорација, и великог броја средњих, малих и микро компанија (са једним запосленим).	<i>Подударно</i>
Неопходност заштите права интелектуалне својине.	<i>Делимично подударно</i>

На основу испитаних карактеристика креативних индустрија и њиховог односа према образовању у појавном смислу, можемо констатовати однос подударности, односно да образовање испуњава све наведене критеријуме креативних индустрија, те да би се сходно томе, уколико постоји политичка воља, и само могло уврстити у ову категорију. Али, морамо нагласити да је испитивана само једна димензија образовања, и да оно у суштинском смислу својим вредностима, циљевима и функцијом у великој мери надмашује концепт креативних индустрија. Истини за вољу, суштински

посматране, и све уметности значајно надмашују концепт креативних индустрија, па су их, без обзира на то, политике сврстале у ову категорију. Импликације овакве класификације образовања или неког његовог дела (нпр. високог образовања или образовања за већ постојеће креативне индустрије) би биле огромне и далекосежне. Сигурно је да би промоција и улагање државе у образовање или његов део проглашен за креативне индустрије били далеко већи, првенствено због циља повећања његове доступности корисницима из других земаља, али је са друге стране сигурно да би и редукционизам у његовом конципирању и реализацији такође био огроман, одричући се бројних васпитних и вредносних импликација које су често везане за националне циљеве и образовне политике.

### **Креативне индустрије и њихове релације са образовањем**

Анализом, у претходном делу рада, показали смо да образовање у свом јавном облику по својим карактеристикама има више подударности са креативним индустријама, али тиме нису довољно истакнуте релације између образовања и креативних индустрија. „Будући да су идеје сировине креативних индустрија, образовање и развијање вештина су кључни инструменти за повећање потенцијала људских ресурса и знања и формирање и неговање ‘креативне класе’“ (Kisić, 2011: 209). Дакле, очигледно је да је једна од могућих релација креативних индустрија и образовања таква, да је адекватно образовање предуслов постојања креативних индустрија, односно, да је образовање генератор и катализатор креативних индустрија. Али, специфичност креативних индустрија у великој мери отежава конципирање адекватног образовања. Наиме, радна снага у креативним индустријама “је укључена у интеракцију, превођење и синтезу знања између и у оквиру научно/техничких, креативно/културних и пословно/предузетничких дисциплина, и такође између различитих суб-дисциплина у оквиру сваке, (...) процес превођења знања и његова синтеза у сврху иновирања захтева опсег способности високог нивоа поткрепљених трансдисциплинарношћу, социјалним умрежавањем и креативним предузетништвом” (Hearn et al., 2014: 9).

„Неоспорно је да развој и експанзија креативних индустрија, а самим тим и креативне економије, захтевају људски капитал са високим нивоом експертизе и специјалности, и различитим пословним способностима које се заснивају на креативности и иновативности. То условљава неопходност развоја нових решења и могућности у пракси образовних институција, тј. увођење концепта образовања за креативне индустрије” (Nikolić, 2022: 9). Према мишљењу које износи Поке једна од најургентнијих области образовања за креативне индустрије је област ИКТ-а, а „унапређивање дигиталних вештина у образовању за креативне индустрије, требало би да помогне економском расту креативних индустрија и могућностима за иновације” (Росе, 2019: 188). Ово отвара бројна образовна питања, од евентуалног увођења нових образовних профила, преко садржаја образовања за креативне индустрије, питање нивоа на којем би требало увести ову врсту образовања (основно, средње, високо), организационих облика образовања који би највише одговарали жељеним исходима, врло

различитих питања везаних за усавршавање кадрова у креативним индустријама. Мишљење које истиче Николић поводом овога питања је да „образовни систем треба мање да се фокусира на развој специјализованих вештина, а више на усвајање вештина за решавање проблема, креативно размишљање, прилагодљивост и иновативност, уз истовремени развој социјалних и комуникационих вештина“ (Nikolić, 2022: 9). Кисић је пре једне деценије изражавала незадовољство актуелним образовањем које није у функцији креативних индустрија (Kisić, 2011: 210). Она каже да је „у Србији образовање у креативном и културном сектору организовано врло традиционално, састоји се од класичних академских система подељених на различите гране, док се студије економије и менаџмента не фокусирају на непрофитни и културни сектор (Kisić, 211: 210). Уз то, образовни системи не негују креативно размишљање него репродуковање што ствара препреку за развој креативности нација. Не постоје специфична и системска обука и образовни програми доступни за професионалце који делују у оквиру културних индустрија“ (Kisić, 2011: 210).

Ауторка (Kisić, 2011: 211) визионарски наглашава да су „софтвери, развој нових апликација, управљање подацима и електронско умрежавање од велике важности за сектор. То је разлог зашто је информатичка и технолошка писменост међу професионалцима и широм популацијом један од предуслова за стални развој сектора и конкурентности на глобалном тржишту“. Интересантно је да не наглашава само дигиталну писменост професионалаца као предуслов развоја креативних индустрија, већ и дигиталну писменост шире популације (реципијената, корисника, конзумента) као предуслов за развој креативних индустрија. То чини образовање за ИКТ једним од темеља сваког даљег образовања, па и образовања за креативне индустрије. “У складу с тим, треба реструктурирати систем образовања тако да подржава иновативност, креативност и ИКТ писменост од најранијих фаза како би се истински променио начин размишљања и повећале иновативне и креативне способности земље. Предузетнички, али и менаџерски и ИКТ курсеви треба да постану саставни део традиционалних уметничких академија“ (Kisić, 2011: 222). Научно проучавање стручног усавршавања радника у креативним индустријама све више узима замаха. Италијанска ауторка Поке (Pосе, 2019: 194) у свом истраживању је идентификовала 20 научних чланака којима је фокус на унапређивању димензија информационе писмености радника у креативним индустријама. При томе треба имати на уму да димензије информационе писмености нису исте за све раднике у креативним индустријама. Тако, на пример, дигитализација и архивирање су намењени музејима, галеријама и библиотекама; тродимензионални дизајн у области архитектуре, док су образовни програми визуелног програмирања усмерени на област дизајна (производни, графички и модни дизајн) (Pосе, 2019: 196).

Вреди нагласити да и Влада Републике Србије види образовање као један од стубова креативних индустрија. Тако на званичном сајту (Vlada Republike Srbije, 2022) између осталог пише да је: развој креативних индустрија „један од приоритета Владе РС са циљем да подржи: (...) промоцију образовања, отворености, иновативности и креативности као кључних предности наше економије знања у изградњи новог имиджа Србије и редефинисања културне дипломатије; репозиционирање Србије у свету

као центра за уметничко, креативно и иновативно стваралаштво како би што више људи долазило да овде ради, живи, учи и улаже“.

Импликације идентификованог односа образовања и креативних индустрија у наукама о образовању су већ видљиве кроз повећан интерес научне заједнице за проучавање образовања које је у функцији креативних индустрија, али је за очекивати да ће се и образовне праксе детаљније позабавити овим проблемом. Сигурно је да је неопходно пронаћи нове образовне путеве задовољавања образовних потреба српских креативних индустрија, али и страних, с обзиром на њихову повећану продукцију на територији Републике Србије, нарочито у сегменту филмске индустрије.

Друга могућа релација између креативних индустрија и образовања је релација у којој су креативне индустрије у служби (функцији) образовања. Већ смо нагласили да ИКТ, онлајн образовање, индустрија софтвера, гејмификација образовног садржаја, постају незаобилазни део свих нивоа и садржаја образовања, постајући не само један од циљева образовања, већ и средство образовања. Дидактичка вредност ИКТ-а само расте, како стасавају генерације миленијалаца. Маркетиншки потенцијал ИКТ-а за образовање, нарочито потенцијал друштвених мрежа, постаје неупитан (Miljković i Grozdić, 2021), при чему морамо нагласити да су и маркетинг и оглашавање признате области креативних индустрија. О значају издавачке делатности за образовање не треба посебно расправљати – књига се може сматрати најтрадиционалнијим образовним средством. Слично је и са уметношћу – коришћење музике, филма, позоришта је незаобилазно у образовању, а радио и телевизија су одавно одомаћени медији путем којих се образује и васпитава. Ова релација указује на изузетну комплексност и међусобно прожимање образовања и креативних индустрија, као и на потребу вођења, ако не заједничке, а оно бар међусобно усаглашене политике, како би се остварили њихови пуни потенцијали.

Импликације ове релације образовања и креативних индустрија су велике и значајне како за васпитно-образовну теорију, тако и за праксу. Вреди подсетити да се у прошлости ова релација већ опредељивала у виду стварања посебног филмског жанра – образовног филма, у који су многе земље интензивно улагале. За очекивати је да се у будућности један део креативних индустрија интензивније фокусира на образовно тржиште и његове потребе, уз наду да ће то бити чињено плански, систематски и уз укључивање не само тржишта, већ и академске заједнице и носилаца образовне политике. Бојимо се да су у овој врсти релације образовања и креативних индустрија и најопасније замке – лоше креиран образовни материјал, некритички прихваћен од стране образовне заједнице би могао да нанесе неслагљиве последице образовању и будућности друштва, пошто се образовни исходи на друштвеном нивоу често показују тек дуги низ година након реализације самога образовања.

## Закључак

У последње две деценије значај креативних индустрија, у економском, културном и социолошком смислу је толико порастао, да је незаобилазно сагледати везу овог појма и ових делатности са образовањем. На основу истакнутих аргумената,

претходне анализе и расправе, сматрамо да смо јасно нагласили да образовање има карактеристике креативних индустрија. Али, тиме не тврдимо да је образовање класификовано као креативна индустрија, нити да се ова два појма могу поистоветити. Један од аргумената који смо у раду образлагали долази од већине аутора који се баве проблематиком креативних индустрија и који тврде „да се овај концепт не може научно дефинисати, јер у многим случајевима представља само скуп области који немају исту аналитичку основу нити се систематски могу анализирати“ (Јовић и Микић, 2006: 23).

Оно што треба посебно истаћи је двострука веза између креативних индустрија и образовања: (1) образовање као предуслов за генезу и развој креативних индустрија и (2) креативне индустрије у функцији образовања. Узимајући у обзир уочене подударности између образовања и креативних индустрија, образовне политике и политике креативних индустрија не смеју се независно једне од других креирати и развијати, јер ће само у њиховом сагласју и допуњавању обе достићи толико жељену синергију, односно, максимизацију ефеката њиховог међуделовања.

Примљено: 01. 01. 2023.

Коригована верзија примљена: 21. 04. 2023.

Прихваћено за штампу: 28. 04. 2023.

## Литература

- 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.



## Едукативни ескејп рум у високошколској настави немачког језика: од идеје до евалуације наставног часа

Георгина Фреи<sup>1</sup>

Катедра за германистику, Филолошко-уметнички факултет,  
Универзитет у Крагујевцу, Крагујевац, Србија

Марија Нијемчевић Перовић

Катедра за германистику, Филолошко-уметнички факултет,  
Универзитет у Крагујевцу, Крагујевац, Србија

---

**Апстракт** Едукативни ескејп рум је иновативна наставна активност са мношћом потенцијала за учење, мотивисање ученика и подстицање развоја оштрих и стручних компетенција. С обзиром на то да је ова врста ире новина у образовању, још увек је недовољно емпиријски испитана. Наш рад има за циљ да испита дидактички потенцијал едукативног ескејп рума као активности за учење немачког језика у оквиру универзитетске наставе. За потребе испитивања припремљене су сироведене активности које су услашене са језичким компетенцијама испитаника. Игра у трајању од 60 минута реализована је са 19 студента прве године на часу немачког језика. За то време сироведена је сервисација испитаника, који су за вршењу активности појунули анкете са 11 скалираних питања. За анализу анкете коришћен је програм СПСС, а за обраду података мере дескриптивне статистике. Представљени резултати испитивања указују на то да едукативни ескејп рум има добре и лоше стране. Активности су испитаници позитивно оценили, јер се показала као ефективна за обраду, утврђивање и обнављање традива као и колаборативно учење. Међутим, налази указују и на то да не одговара свима учење у тимовима и да је већина имала потешкоћа с концентрацијом. Стога се едукативни ескејп рум сматра погодним за наставу немачког језика на терцијарном нивоу, али подвлачи важност потребе за даљим испитивањем како би се постигло целивотије разумевање дидактичког значаја и минимализовали неативни ефекти.

**Кључне речи:** едукативни ескејп рум, настава немачког језика, колаборативно учење, ировне активности у настави.

---

1 [georgina.dragovic@filum.kg.ac.rs](mailto:georgina.dragovic@filum.kg.ac.rs)

## Увод

Ескејп рум (енг. Escape room) је игра која је по правилу смештена у одређену просторију из које треба изаћи решавањем загонетки пре истека времена. Ова врста игре први пут је документована 2007. године у Јапану, а између 2012. и 2013. године доживела је експанзију у читавом свету (Taraldsen et al., 2020). Због велике распрострањености ескејп рум је постао веома популарна игра и у образовању. Едукативни ескејп рум (енг. Educational Escape Room, у даљем тексту: ЕЕР) настао је комбинацијом елемената из интерактивног позоришта, акционих игара по улогама, интерактивне потраге за благом (енгл. Treasure Hunt) или трофејима (енгл. Scavenger Hunt), компјутерских игара, филмова и серија (Fotaris & Mastoras, 2019). Николсон дефинише ЕЕР као „акциону, тимску игру која се игра у реалном времену како би се проналажењем трагова, решавањем загонетки и обављањем задатака у једној или више просторија постигао крајњи циљ (по правилу бекство из просторије) у задатом времену“ (Nicholson, 2015: 1).

ЕЕР је заснован на педагогији игре и социјално-конструктивистичком приступу (Ouargiaci & Wim, 2020). Према педагогији игре, игра се користи као алат за повећање мотивације, стварање забаве и подстицање учења путем искуства (Fotaris & Mastoras, 2019). Све више истраживања на пољу интегрисања игара у наставу показује да игре повећавају ниво ужитка, интересовање за учење и број долазака на наставу (Barata et al., 2013). Према конструктивистичком гледишту знање није одређено оним што сазнајемо; оно није пасивно примљено кроз чула, него је превасходно творевина активног сазнаваоца (Riemer, 2002). У овом случају, сазнаваоци тимски у реалном времену конструишу знање решавајући комплексне проблеме. Социокултурна теорија учења наглашава утицај друштвених окружења које уоквирују акције учесника, а ове акције се морају посматрати у односу на активност у коју су учесници укључени, објекте који се користе и комуникацију између учесника (Taraldsen et al., 2020). Другим речима, ЕЕР може бити веома корисна активност за развој комуникативних, колаборативних и других вештина у настави.

Емпиријски налази о самом концепту ЕЕР-а, његовом дидактичком потенцијалу као и о ефикасности његове примене су веома оскудни (Sanchez & Plumettaz-Sieber, 2019). Због потенцијала који ЕЕР има у теоријској основи, овај рад има за циљ да одговори на потребу за додатним емпиријским проучавањем ЕЕР-а с освртом на примену ЕЕР-а у универзитетској настави немачког језика као страног.

## Преглед досадашњих истраживања

ЕЕР се сматра наставном активношћу којој је циљ да анимира ученике да уче на занимљив начин. У многим документованим случајевима ЕЕР је довео до повећане мотивације, бољег ангажовања на часу и већег нивоа уживања (Brady & Andersen, 2019; Kinio et al., 2019; Peleg et al., 2019; Walsh & Spence, 2018). Партиципативни приступ омогућава да се решавању проблема приступи из различитих перспектива, чиме се подстиче стратешка компетенција (Cruz, 2019; Franco & DeLuca, 2019). У зависности од начина примене у наставном часу, ЕЕР може имати за циљ подизање свести о неком проблему (Chang, 2019), упознавање ученика са одређеним темама (Guckian et al.,

2020; Mac Gregor, 2018; Walsh & Spence, 2018) или подучавање/утврђивање градива (Cain, 2019; Duggins, 2019; Lopez-Pernas et al., 2019). ЕЕР може да створи окружење у ком ученици могу да конструишу знање уз мање стреса и преузимају активнију улогу у поређењу са другим традиционалним активностима учења (Brady & Andersen, 2019; Roman et al. 2020). Док се у већини случајева ЕЕР користи за подучавање образовних садржаја (Chang, 2019; Jambhekar et al., 2020), што се показало ефикасним (Walsh & Spence, 2018), неке врсте ЕЕР-а служе унапређењу вештина за развој личности (енгл. soft skills) као нпр. тимбилдинг (енг. team building) (Gordon et al., 2019; Friedrich et al., 2020). ЕЕР може да подстакне ученике да користе своје вештине колаборативно, чиме се промовишу интердисциплинарна комуникација, социјална интеракција и тимски рад (Cruz, 2019; Friedrich et al., 2020; Walsh & Spence, 2018). Даље, истраживања указују на то да се овом активношћу стимулишу и способност размишљања „изван оквира“ (Karageorgiou et al., 2019), критичко мишљење (Cruz, 2019) и креативност (Foster & Warwick, 2018).

Студије указују и на негативне ефекте ЕЕР-а. Резултати до којих су дошли Фотарис и Масторас (Fotaris & Mastoras, 2019) у својој мета-студији, показују да предвиђено време за решавање загонетки представља проблем у школском и универзитетском контексту. Када говоримо о утрошку времена, треба рећи да је из угла наставника негативно и то што је потребно уложити доста времена у припрему ЕЕР-а Fotaris & Mastoras, 2019). Иако ЕЕР може да се организује без трошкова, наставници сматрају да ограничен буџет може утицати на квалитет ЕЕР-а (Fotaris & Mastoras, 2019). Наставници су се жалили и на ограничене ресурсе, могућности тестирања дизајна пре часа као и на велике групе ученика што доводи до тога да ЕЕР буде неуравнотежен, одн. претежак/прелак и да траје прекратко/предуго (Fotaris & Mastoras, 2019). Некад недовољно дизајнирани ЕЕР може изазвати контраефекте. Студија Ојкела и сарадника (Eukel et al., 2017) показала је да је више од половине учесника сматрало да неедукативне активности ЕЕР-а ремете учење и да је више од две трећине било под стресом што је имало за последицу да нису могли концентрисано да приступе решавању задатака. У истраживању Херманса и сарадника (Hermanns et al., 2018), неки учесници су изјавили да се осећају исфрустрирано, чак узнемирено због великог временског притиска и недостатка упутстава и смерница.

### **Предмет и циљ истраживања**

Фотарис и Масторас (Fotaris & Mastoras, 2019) критикују досадашња истраживања на пољу ЕЕР-а. На основу њихове анализе студија ови истраживачи доласе до закључка да су потребне ригорозније евалуације ЕЕР-а како би се утврдили едукативни значај и исплативост његовог организовања. Ову критику бисмо да допунимо нашим налазом да постоје многе студије које указују на разне позитивне и негативне ефекте ЕЕР-а, али да је мали број тих студија квантитативног карактера.

Овим истраживањем настојимо да дамо допринос у виду комбинованог истраживања у ком се спајају квалитативни и квантитативни приступи истраживању. Студија има двоструки циљ: први је испитивање проблема планирања и реализације

ЕЕР-а из угла реализатора активности; други фокус је на процени дидактичког потенцијала за наставу немачког језика као страног из угла студената у погледу на учење, колаборативни рад и концентрацију.

### **Технике и инструменти истраживања**

Испитивање евалуације спроведене игре примарно је вршено анкетирањем студената. Како би се добила потпунија слика о резултатима квантитативног дела истраживања, спроведено је квалитативно истраживање техником посматрања понашања студената за време игре. Тежиште је при посматрању стављено на праћење учесника у смислу вођења евиденције о њиховој укључености у активности, мотивацији да открију кодове и међусобној интеракцији, односно спремности на сарадњу. Циљ триангулације метода се, дакле, састоји из обухватања сложености појава и превазилажења мана појединих техника истраживања.

За ово истраживање коришћена су два инструмента: скала за квантитативни део истраживања и евиденциони лист за квалитативни део истраживања.

Скалу су пилотирали Ојкел и сарадници (Eukel et al., 2017). Овај инструмент има за циљ да у целини измери перцепције активности игре. Инструмент се састоји од 11 ајтема, а степен слагања испитаника вреднован је помоћу петостепене Ликертове скале. За потребе истраживања превели смо скалу са енглеског на српски језик, прилагодили исказе нашем контексту и променили њихов редослед. Такође, допунили смо скалу питањима социодемографског карактера (пол, студије, године учења немачког језика, искуство са ескејп румом), како бисмо утврдили да ли постоји повезаност између варијабли и скале. Скала је објављена на интернет страници *QuestionPro*. Користећи своје мобилне телефоне испитаници су анонимно попунили анкету непосредно након реализованог ЕЕР-а како би сви били обухваћени спроведеном студијом.

Посматрање је обавила једна ауторка ове студије уз помоћ евиденционог листа, који је служио за бележење резултата посматрања. Посматрање је вршено системски и непосредним путем. Системско структурисано посматрање подразумевало је и праћење спонтаних невербалних сигнала који нам пружају податке о опадању концентрације и понашању учесника за време обављања задатака у ограниченим временским оквирима. На овај начин смо настојали да препознамо и адекватно протумачимо истраживане феномене, узимајући у обзир аспекте који се могу објективно сагледати и допринети евалуацији праксе.

### **Испитаници**

Испитанике чине студенти прве године Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу са Одсека за филологију, тачније 19 студената са Катедре за англистику. Од укупног броја испитаника четворо је било мушког, а петнаесторо женског пола. Када је у питању податак о дужини учења немачког језика, деветоро студената учи немачки од основне школе (девет година), исто толико од факултета (једну годину),

док само један испитаник учи овај страни језик од средње школе (пет година). Ниједан студент није имао прилику да посети Ескејп рум, с тим што се један студент изјаснио да је једном приликом учествовао у ЕЕР-у на другом часу.

## Резултати

У овом поглављу ће најпре бити дат увид у планирање ЕЕР-а за час немачког језика. На тај одељак надовезаће се налази добијени посматрањем ангажовања студената од стране наставника. У наредном одељку ће бити представљен резултати евалуације часа из угла студената, где ће бити презентовани резултати анкете. Сви резултати ће у дискусији у следећем поглављу бити обједињени.

## Планирање наставног часа

Упркос називу, ЕЕР не мора да се своди на „бекство из просторије“. Штавише, закључавање ученика или студената је спорно из више разлога (Fotaris & Mastoras, 2019). Из тог разлога, циљ игре може да се дефинише као било која друга награда, која би ученике подстакла да активно учествују у игри како би се нпр. ослободили домаћег задатка, отворили неку мистериозну кутију или слично (Fotaris & Mastoras, 2019; Schäfer, 2021).

У овом случају, тема је мисија спасавања предмета *Немачки језик 1* на факултету. Професорка доноси једну преписку у којој стоји да ће се укинути *Немачки језик 1* и да неће моћи да полагају испит из тог предмета уколико не пронађу све кодове. Имају 60 минута да у групама од 3–4 студента реше све задатке који тестирају разне вештине, пре свега лингвистичке компетенције.

По правилу, ЕЕР почиње уводном загонетком коју учесници треба да реше како би добили листу са задацима. Наша уводна загонетка је била у форми дигиталне слагалице коју је требало сложити како би се добила инструкција: „Geht zu eurer Lehrerin und sagt ihr: Geben Sie uns bitte die Materialien fürs Escape-Room-Spiel!“ (срп. „Приђите наставници и кажите јој: Дајте нам, молим Вас, материјале за игру Ескејп рум“). Задатак би био решен тек када би студенти пришли наставници и на немачком језику затражили материјале. Као награду за обављен први задатак добили би лист са упутством и четири радна листа. Сви задаци изузев једног су аналогног карактера. Једино је седми задатак хибридан, јер решавању задатка на радном листу претходи дигитални радни лист. Садржај загонетки се делом састаји из обрађеног, али и из новог градива како би студенти понављали, утврђивали и усвајали нова знања.

За сваки решени задатак студенти добијају одређени код који треба унети у поља на интернет страници (<https://learningapps.org/watch?v=pga6ndsp322>). Ако поље позелени, код је исправан, ако поцрвени, код је неисправан. На тај начин студенти одмах добију повратну информацију о томе да ли је задатак решен или му треба посветити више пажње. Победиле су све групе које успеју да пронађу кодове пре истека времена.

ЕЕР укупно има седам задатака. У првом задатку треба да се реши укрштеница како би се дешифровањем преосталих слова добио број, односно код. У другом задатку треба да се допуне присвојне заменице у текстуалном опису чудовишта. Код за овај задатак се добија сабирањем броја слова унетих присвојних заменица и множењем са бројем три. Трећи задатак чини једну загонетку на немачком језику коју треба решити помоћу речника. Код се добија тако што се број слова добијене речи множи са бројем 25. У четвртом задатку од понуђених слова треба направити број који уједно представља код. У петом задатку треба пребројати гласове (не слова) у једној реченици како би се дошло до кода. У шестом задатку се студенти најпре морају упознати са градивом, односно инструкцијама за описивање пута помоћу дигиталног радног листа, како би затим уцртали пут на мапи према упутству. Број прозора на згради, односно одредишту, представља нови код. У последњем задатку треба да се састави дијалог нумерисањем редоследа изговарања реченица. Претпоследњи број одоздо у дијалогу треба помножити са 73 како би се открио код.

Преглед описаних активности дат је у табели 1.

Табела 1  
Опис концепције ЕЕР-а

Загонетка	Тема	Лингвистичке вештине	Тип задатка	Циљ задатка
0.	Уводна активност	Читалачка компетенција и компетенција говора	Решавање пазла и усмена комуникативна радња	Добијање упутства за ЕЕР
1.	Бројеви	Лексичка компетенција (рецептивно)	Решавање укрштенице	Понављање
2.	Делови тела	Граматичка компетенција (продуктивно)	Допуњавање присвојних заменица у тексту	Утврђивање
3.	Град и животиње	Читалачка компетенција	Текстуална загонетка	Обрада
4.	Бројеви	Лексичка компетенција (рецептивно)	Слагање слова	Понављање
5.	Државе и поздрави	Фонетска компетенција (рецептивно)	Бројање гласова у датој реченици	Понављање
6.	Описивање пута	Компетенција читања и писања	Проналажење пута на мапи	Обрада
7.	Здравље	Читалачка компетенција	Нумерисање дијалога	Утврђивање

Сви задаци базирају се на градиву које се обрађује у уџбеницима „Schritte international neu 1” и „Schritte international neu 2”. Активности су конципиране према давно обрађеним, недавно обрађеним лекцијама и према лекцији која је била планирана за следећи час, како би се могло утврдити да ли је ЕЕР погодан за обнављање,

утврђивање и обраду градива. При конципирању активности (изузев б. задатка) водило се рачуна о томе да активности буду за нијансу теже од оних из уџбеника, али да им буду познати типови задатака, како им не би били ни лаки, ни тешки за решавање. У складу с начелима наставе оријентисане на радњу водило се рачуна о томе да се различите језичке вештине подједнако унапређују (в. табелу 1).

Сама припрема је одузела отприлике један радни дан од тренутка прикупљања идеја до штампања материјала. Највише времена утрошено је на одабир задатака, процену тежине и оквирног времена за решавање задатака. За припрему ове врсте ЕЕР-а није потребан буџет, што значи да је активност економична у финансијском смислу. Током припреме нисмо наишли ни на какве проблеме који би нас одвратили од тога да поново припремимо ЕЕР за неку прилику.

### Реализација наставног часа

На почетку су студенти били веома заинтересовани и радознали када је у питању примена новог приступа у обнављању и учењу немачког језика. Обавештење о томе да се *Немачки језик 1* нашао на листи неактивних предмета и изазов пред који се стављају да би „спасили“ предмет студенти су дочекали са спонтаним и искреним осмехом, широко отворених очију као знаком изненађења и заинтересованости. Рад у групи је био ефикасан, уз добру међусобну сарадњу. Након склапања слагалице и преузимања радних листова са задацима, учесници истраживања су се у појединим групама најпре договарали о редоследу решавања или подели задатака, што нас наводи на закључак да су ЕЕР активности погодне за развијање стратешких компетенција. Испитаници су били мотивисани да узму активно учешће у решавању задатака и проналажењу кодова, посебно до 30–40. минута од почетка активности. Како се време истека игре приближавало (између 40. и 45. минута), испитаници су почели да гледају у своје сатове и телефоне, постављају питања о преосталом времену, зевају, немирно седе на столицама, премештају и поскакују. То су сигнали који указују на осећања нелагодности, несигурности, тензије, нервозе и пада концентрације. Њих можемо повезати са типом задатака који су се последњи решавали, а тицали су се читалачке компетенције, која је когнитивно захтевна језичка активност. Осим тога, процес разумевања је ометало време које је истицало и наговештавало крај игре. То је имало за последицу да сарадња изостаје и да се постепено мења социјална форма рада из групног у индивидуални рад, па чак и потпуна искљученост из активности. Упркос паду концентрације и мотивације сви учесници су успели да реше ЕЕР у датом временском интервалу. Како је која група стигла до циља, тако су се опуштали уз разговор.

### Евалуација наставног часа

Анализа је спроведена применом програма SPSS. За потребе овог истраживања, израчунати су дескриптивни показатељи: аритметичка средина ( $M$ ) и стандардна девијација ( $SD$ ).



На први поглед, табела са дескриптивним статистикама одаје утисак да су студенти генерално задовољни ЕЕР-ом (в. табелу 2). Скорови 2. ајтема показују јасно да студенти препоручују интеграцију ЕЕР-а у наставу.

По питању дидактичког потенцијала, сви осим једног студента се слажу са тим да им је уз помоћ ЕЕР-а било могуће обнављање, утврђивање и усвајање новог градива (4, 8. и 11. ајтем). Само један студент није сигуран да ли је ЕЕР ефикасан начин за учење новог градива и да ли му је помогао да га савлада. Сви студенти су се изјаснили да се делимично ( $n=10$ ) и потпуно ( $n=9$ ) слажу да их је ЕЕР подстакао да о градиву размишљају на нови начин (1. ајтем).

Што се тиче колаборативног учења (5. ајтем), студенти су делимично ( $n=7$ ) и у потпуности ( $n=12$ ) мишљења да су били у стању тимски да уче за време ЕЕР-а, али што се тиче међусобног учења (3. ајтем) немају сви исти поглед. Један студент се уопште не слаже са тим да једни од других могу да уче, један се делимично не слаже, а остали сматрају да је то делимично ( $n=6$ ) или у потпуности изводљиво ( $n=11$ ). Разлози због којих долази до неслагања по овом питању нису јасни, јер се испитаници који су се изјаснили да не могу тимски да уче нису ни на једном другом ајтему изјаснили негативно.

Судећи по скоровима 7. и 10. ајтема, велики степен неслагања се може уочити и у погледу на концентрацију. По седам студената тврди да им је било веома или делимично тешко да се концентришу, троје није сигурно, а по један студент тврди супротно. Слична ситуација је и са питањем да ли их неедукативне активности ремете у учењу. Овде је потребно нагласити да студенти који су заокружили одговоре да се не слажу с тим да их активности ремете у учењу, нису они испитаници који сматрају да не могу да се концентришу.

Табела 2

*Процене сјугуенаша о различитим аспектима реализоване ЕЕР активности*

	<i>M (SD)</i>	Уопште се не слажем	Делимично се не слажем	Немам мишљење	Делимично се слажем	Потпуно се слажем
1. Ескејп рум ме је подстакао да о градиву размишљам на нови начин.	4.47 (.51)	0	0	0	10	9
2. Препоручио бих ескејп рум другим студентима.	4.79 (.42)	0	0	0	4	15
3. Учио сам од других за време ескејп рума.	4.32 (1.11)	1	1	0	6	11
4. Ескејп рум је био ефикасан начин за обнављање градива.	4.89 (.32)	0	0	0	2	17
5. Имам утисак да сам заједно са својим колегама успео да учим током игре.	4.63 (.50)	0	0	0	7	12
6. Волим да користим разне изворе када учим нешто ново.	4.74 (.45)	0	0	0	5	14



7. Било ми је тешко да се концентришем, јер сам био под стресом и/или преоптерећен.	3.95 (1.13)	1	1	3	7	7
8. Ескејп рум ми је помогао да савладам градиво.	4.21 (.54)	0	0	1	13	5
9. Углавном волим да играм игре (видео-игре, друштвене игре итд.).	4.26 (.81)	0	1	1	9	8
10. Неедукативне активности ескејп рума (као нпр. пазле,...) реметиле су ме у учењу.	4.00 (1.11)	1	1	2	8	7
11. Ескејп рум је био ефикасан начин за учење новог садржаја.	4.47 (.61)	0	0	1	8	10

*Напомена:* 1 = Уопште се не слажем; 2 = Делимично се не слажем; 3 = Немам мишљење; 4 = Делимично се слажем; 5 = Потпуно се слажем

С обзиром на то да је у датом истраживању мали узорак, нисмо примениле никакве тестове из инференцијалне статистике. Свакако неће бити вишак да се упореде дескриптивне вредности у погледу пола. Анализирајући Табелу 3 не дају се приметити веће разлике између студената и студенткиња. Само се код два ајтема види разлика за једну оцену. Код 9. ајтема се може уочити да сви припадници мушког пола воле да се играју ( $M=5.00$ ), док код припадница женског пола има оних које не воле да играју игре, због чега је просечна оцена 4.07. Највећа разлика се може уочити код 10. ајтема где би се, судећи према аритметичкој средини, могло рећи да су студенти подељеног мишљења ( $M=3.00$ ), док студенткиње пре сматрају да их неедукативне активности ЕЕР-а ремете у учењу (4.27).

Табела 3

*Процене сјуденаја о различитим аспектима реализоване ЕЕР, приказано према полу*

	Мушкарци ( $n=4$ )	Жене ( $n=15$ )
1. Ескејп рум ме је подстакао да о градиву размишљам на нов начин.	4.25	4.53
2. Препоручио бих ескејп рум другим студентима.	4.50	4.87
3. Учио сам од других за време ескејп рума.	4.50	4.27
4. Ескејп рум је био ефикасан начин за обнављање градива.	4.75	4.93
5. Имам утисак да сам заједно са својим колегама успео да учим током игре.	4.25	4.73
6. Волим да користим разне изворе када учим нешто ново.	5.00	4.67
7. Било ми је тешко да се концентришем, јер сам био под стресом и/или преоптерећен.	4.00	3.93
8. Ескејп рум ми је помогао да савладам градиво.	4.00	4.27
9. Углавном волим да играм игре (видео-игре, друштвене игре итд.).	5.00	4.07
10. Неедукативне активности ескејп рума (као нпр. пазл,...) реметиле су ме у учењу.	3.00	4.27
11. Ескејп рум је био ефикасан начин за учење новог садржаја.	4.25	4.53

Ни у односу на дужину учења немачког језика се не дају уочити велике разлике (в. табелу 4). Разлике у висини једне оцене настале су код три ајтема. Бројке нам указују на то да су студенти који уче од основне школе више могли да уче једни од других у односу на оне који немачки језик уче тек од факултета (3. ајтем). У погледу концентрације (7. и 10. ајтем), студенти који су недавно почели да уче овај страни језик имају више проблема с фокусирањем на задатке од студената који га више година уче.

Табела 4

*Аријететичке средине стиудената који немачки језик уче од основне школе, средње школе и факултета*

	Учење немачког језика од основне школе (n=9)	Учење немачког језика од средње школе (n=1)	Учење немачког језика од факултета (n=9)
1. Ескејп рум ме је подстакао да о градиву размишљам на нов начин.	4.44	4.00	4.63
2. Препоручио бих ескејп рум другим студентима.	4.56	5.00	5.00
3. Учио сам од других за време ескејп рума.	4.67	5.00	3.88
4. Ескејп рум је био ефикасан начин за обнављање градива.	4.78	5.00	5.00
5. Имам утисак да сам заједно са својим колегама успео да учим током игре.	4.56	4.00	4.88
6. Волим да користим разне изворе када учим нешто ново.	4.78	4.00	4.75
7. Било ми је тешко да се концентришем, јер сам био под стресом и/или преоптерећен.	3.22	5.00	4.50
8. Ескејп рум ми је помогао да савладам градиво.	4.11	5.00	4.25
9. Углавном волим да играм игре (видео-игре, друштвене игре итд.).	4.11	5.00	4.25
10. Неедукативне активности ескејп рума (као нпр. пазл, ...) реметиле су ме у учењу.	3.44	5.00	4.50
11. Ескејп рум је био ефикасан начин за учење новог садржаја.	4.56	5.00	4.38

## Дискусија

Резултати анализе скале и евиденционог листа изнова показују да су учесници ЕЕР-а позитивно наклоњени тој наставној активности (Brady & Andersen, 2019; Kinio et al., 2019; Peleg et al., 2019; Walsh & Spence, 2018). Налази потврђују да се ЕЕР успешно може користити за обраду, утврђивање и понављање градива (Cain, 2019; Duggins,

2019; Guckian et al., 2020; Lopez-Pernas et al., 2019; Mac Gregor, 2018; Walsh & Spence, 2018). Повезаност варијабли нас наводи на закључак да студенти ЕЕР сматрају посебно корисним за учење, савладавање и обнављање градива. Поред тога се може рећи да интегрисање ове активности у наставу може да изазове смех, радост, подстакне студенте на рад на језику и одржи мотивацију најмање 45 минута што, такође, говори у прилог томе да је већина студената задовољна овим иновативним приступом. Позитивно је и то да ЕЕР подстиче нов начин размишљање о градиву, што иде у прилог студији коју су спровели Карагеоргију и сарадници (Karageorgiou et al., 2019).

С друге стране, наше истраживање указује на то да би требало додатно испитати значај ЕЕР-а за колаборативно учење, јер међу нашим учесницима има оних који сматрају да нису имали користи од тимског рада. У питању су углавном студенти који немачки језик уче тек од факултета. Иако се ради о појединачним случајевима, требало би проучити зашто их ЕЕР није подстакло да уче колаборативно и развијају тимски дух, што је према ранијим истраживањима било очекивано (Cruz, 2019; Friedrich et al., 2020; Gordon et al., 2019; Walsh and Spence, 2018; Wu et al., 2018). О разлозима за негативне одговоре се само може спекулисати, јер инструмент није подобан за одговоре те врсте.

Најинтересантнији су резултати везани за концентрацију, јер су ту присутне веће варијације у скоровима. Имајући у виду да је одређеном броју студената због стреса или преоптерећености било тешко да уче и концентрисано приступе решавању задатака, не може се паушално тврдити да ЕЕР омогућава учење уз мање стреса него на испитима, као што тврде Роман и сарадници (Roman et al., 2020). Наши налази су комплементарни са резултатима студије Ојкела и сарадника (Eukel et al., 2017) и Херманса и сарадника (Hermanns et al., 2018) у којима су, такође, документовани контраефекти ове врсте. У нашем случају, проблеме с концентрацијом су углавном имали студенти који немачки језик не уче ни годину дана. Трбало би даље испитати зашто одређеним студентима смета ЕЕР како би се ова активност изменила у циљу смањења фрустрација у учионици, а имајући у виду и разлике између полова, било би евентуално корисно испитати да ли је разлика у скоровима случајна или пак постоји неки разлог због чега је студенткињама било теже да се концентришу на решавање задатака од студената. Можда та разлика има везе и са разликом у склоности према играма, јер се према резултатима мушкарци више интересују за игре од девојака, те је могуће да су – ако често играју „игрице“ – навикли да решавају задатке под притиском времена.

Сагледавши налазе посматрања можемо претпоставити да пад концентрације има везе са временским притиском (Fotaris & Mastoras 2019). Поред тога је запажено да су студенти били напети и губили пажњу пред крај игре (Hermanns et al., 2018). Познато је да постоји узрочно-последична веза између оваквих психолошких стања и неуспеха у учењу страног језика (Horwitz, 2000: 256), што се у нашем случају одразило на резултате рада у групи. У оваквим психолошким стањима напетост би се могла предупредити вежбама самоопуштања како би се мисли фокусирале на предмет учења. Концентрација и усмеравање пажње ка предмету учења има последице на ефикасност целокупног процеса. Вежбе опуштања и дисања са променом ритма би

могле допринети смањењу умне и телесне напетости, што је неопходно за несметан ток било које језичке активности (Нијемчевић Перовић, 2021: 99). Предлог би био да се у наредним истраживањима интегришу вежбе које снижавају афективни филтер и да се узму у обзир приликом планирања временског оквира за решавање задатака.

## Ограничења

Једно од ограничења ове студије је недостатак процене ваљаности скале. По правилу се спроводи факторска анализа, како би се одредиле мерне карактеристике скале и редуковала скала у циљу боље интерпретације добијених резултата. С обзиром на то да је вредност *КМО* била веома ниска (.26), одлучили смо да анализирамо анкету искључиво дескриптивно, као и аутори скале (Eukel et al., 2017), што, међутим, има за последицу велика ограничења у тумачењу резултата.

Незадовољени услови за спровођење факторске анализе вероватно имају везе са малим узорком ( $n=19$ ), из чега недвосмислено следи да би било пожељно спровести студију с већим узорком. То је, с друге стране, због природе ЕЕР-а и због релативно малог броја студената на факултету тешко изводљиво, због чега смо триангулисали технике истраживања. Као додатно решење за превазилажење датог проблема видимо и да се спроведе што више квантитативних истраживања мањих обима, а затим обједини мета-студијом како би се боље разумели ефекти ЕЕР-а.

Још један проблем не сме да остане недоречен: У нашој студији се већина испитаника изјаснила да воли да игра друштвене игре. Сматрамо да би било неопходно спровести овакво истраживање и са испитаницима који не воле да играју игре, како би се испитала релација између друштвене игре и ЕЕР-а. Тиме би се, у смислу захтева Фотариса и Мастораса (Fotaris & Mastoras, 2019), ригорозније приступило евалуацији ЕЕР-а, што би имало за циљ да се адекватније испита исплативост и подобност ЕЕР-а.

## Закључак

Овај рад може се сматрати доприносом проучавању ЕЕР-а који је проистекао из потребе да се ова врста наставне активности додатно емпиријски истражи (Sanchez & Plumettaz-Sieber, 2019). Новина овог рада представља контекст; према нашим сазнањима, ово је први документован ЕЕР у настави немачког као другог страног језика.

Резултати истраживања показују да се ЕЕР успешно може применити у настави страног језика. На основу резултата квантитативног истраживања могу се извести следећи закључци: студенти су били задовољни наставном активношћу, препоручују ЕЕР за учење и обнављање градива, већина је имала користи од тимског рада и већини је било теже да се фокусира на учење током игре. Резултати квалитативног истраживања поткрепљују резултате квантитативног дела. Реализатори сматрају да су студенти деловали срећни, релаксирани и мотивисани да реше загонетке на немачком језику у датом року, с тим што реакције студената при крају часа указују на то да је процена времена рада и тежина ЕЕР-а од изузетног значаја за спречавање негативних ефеката попут деконцентрисаности, фрустрације, престанка сарадње и

демотивације. Будући да је више позитивних него негативних ефеката и да истраживања из области игровне педагогије показују да игре повећавају мотивацију, интересовање за учење и присуство на часовима мерено бројем долазака (Barata et al., 2013), препоручујемо да се повремено спроведу активности попут ЕЕР, како би се разбила наставна рутина и активирали студенти – али не често, јер се слажемо са тим да организовање и спровођење ове игре одузима доста времена, што су Фотарис и Масторас (Fotaris & Mastoras, 2019) анализирајући разне студије о ЕЕР-у истакли као ману. Такође бисмо додали да постоје индикације да је ЕЕР погоднији за ученике који дужи низ година уче немачки језик као страни, како се не би јавили негативни ефекти попут деконцентрисаности и фрустрације.

Имајући у виду мане ове активности, као и ограничења спроведеног истраживања проистекла из величине узорка, пожељно би било спровести или више квантитативних студија с различитим испитаницима или једно квалитативно истраживање уз примену технике интервјуисања. Уз рад у фокус групама бисмо, на пример, боље могли да разумемо када и услед чега пада концентрација, шта ремети учење и зашто поједини испитаници теже уче у тимовима.

## Литература

- 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](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., & Ropero-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, *7<sup>th</sup> 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>

Примљено: 03. 08. 2022.

Коригована верзија примљена: 16. 02. 2023.

Прихваћено за штампу: 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 Turkey<sup>1</sup>

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,

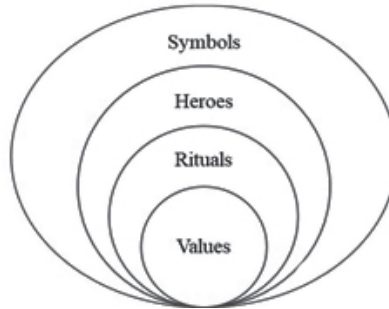
---

<sup>1</sup> 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	$\chi^2$	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	$\chi^2$	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	$\chi^2$	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	$\chi^2$	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			



Sub-dimensions	Mother education level	N	Mean Rank	$\chi^2$	df	p
Romantic	MA	3	131.17	7.37	5	0.195
	Illiterate	27	129.46			
	Primary	91	127.15			
	Secondary	44	142.94			
	High school	62	144.36			
	BA	51	153.29			
Freedom	MA	3	219.00	7.15	5	0.210
	Illiterate	27	141.41			
	Primary	91	128.43			
	Secondary	44	146.45			
	High school	62	151.48			
	BA	51	132.85			
Futuwwat & courage	MA	3	184.83	10.04	5	0.074
	Illiterate	27	175.44			
	Primary	91	138.06			
	Secondary	44	144.30			
	High school	62	136.46			
	BA	51	119.93			

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	$\chi^2$	df	p
Social	MA	8	166.63	5.46	5	0.363
	Illiterate	8	92.50			
	Primary	66	136.11			
	Secondary	55	133.05			
	High school	85	149.32			
	BA	56	137.76			
Career	MA	8	146.37	7.92	5	0.161
	Illiterate	8	103.19			
	Primary	66	130.48			
	Secondary	55	131.19			
	High school	85	154.12			
	BA	56	146.37			

Sub-dimension	Father education level	N	Mean Rank	$\chi^2$	df	p
	MA	8	104.00			
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			

Sub-dimension	Father education level	N	Mean Rank	$\chi^2$	df	p
Futuwwat & courage	Illiterate	8	162.44	3.11	5	0.683
	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, siyasi 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 Deyiş 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). Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.
- Yükrük S., & Akarsu, S. (2017). Ortaokul Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Değerler Bakımından İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1171-1186.

Примљено: 15. 09. 2022.

Коригована верзија примљена: 29. 04. 2023.

Прихваћено за штампу: 17. 05. 2023.



## Вредности будућих наставника музичке културе у Турској

Сибел Челик

Одељење за вокалну обуку, Државни конзерваторијум,  
Универзитет Дичле, Дијарбакир, Турска

**Апстракт** Циљ овог рада је истражити заступљености различитих вредности будућих наставника музичке културе. Истражено је 278 будућих наставника музичке културе који студирају на државним универзитетима у различитим регионима Турске. Истраживање је сprovedено коришћењем инструментално дизајнираног за мерење вредности наставника, који је већ раније коришћен у другим истраживањима. Резултати истраживања показују да су најважније вредности за будуће наставнике друштвене вредности, вредности слободе, каријерне вредности, интелектуалне вредности, као и вредности часћи у човечанству, док су најмање важне вредности духовне и романтичне природе. Може се закључити да постоји значајна разлика у субдимензијама часћи у човечанству, каријерним и духовним вредностима код особа женског пола и особа старијих од 27 година. Примећене су значајне разлике у субдимензијама материјалних вредности у код испитаника чији родитељи имају веће новчане приходе, и романтичних вредности код испитаника чији родитељи имају средњи и низак ниво прихода. У вези са материјалним вредностима, примећно је да се вредности студената чији су очеви неписмени и студентата чији су очеви дипломирали значајно разликују. Везе између субдимензија скале вредности су статистички значајне и позитивне ( $p < 0.01$ ). Само веза између романтичних вредности и субдимензије фушве/великодушности и храбрости ојада на нивоу ( $p < 0.05$ ). У складу са овим налазима, рад нуди препоруке за унапређење образовања будућих наставника, како би могли критички процenjивати и преиспитивати сопствене вредности, као и тежити развијању вредности које су у складу са савременим педагошким схваћањима.

**Кључне речи:** људске вредности, будући наставници музичке културе, високошколско образовање, образовање наставника.



## Музеј као окружење за учење и допуна школском учењу – пример образовних програма Народног музеја Кикинда

Драган Киурски<sup>1</sup>

Народни музеј Кикинда, Кикинда, Србија

***Апстракт*** Променом фокуса са збирки на посетиоце музеји су у последњих неколико деценија развили многе образовне програме којима се обрађују разноврсној публици. Посебна пажња посвећује се школској и предшколској деци. Школе и вршници поседују нераздвојни партнери музејима, а партнерство настоји да васпитање и образовање појми неформални карактер. Било да се ради о деци из локалних школа или деци која музеј поседују у склопу школских екскурзија, музеј служи као инспирисан пољо за стицање и проширивање знања и богаћење искуства. Педагошке службе музеја и галерија, у циљу продубљивања односа са школама и вршницима, креирају посебне програме који се базирају на корелацији између школских програма и музејских колекција. То раде кроз форме разговора, радионица, квизова, драмских модела едукације. Рад се темељи на тензи педагошког рада у музејима, теоријским полазишцима о односу школа и музеја и уједињен је приказом резултата емпијске истраживања о овом односу и исхода учења у Народног музеју Кикинда.

***Кључне речи:*** музеј, педагошки рад, школе, наслеђе, изложба

### Увод

Предмет рада је педагошки рад у музејима, његов однос према школском образовању, као и исходи које остварује. Последње деценије донеле су значајне промене када је реч о односу музеја према посетиоцима. Наиме, посетиоци су од пасивне публике прерасли у активне учеснике. Међу многобројне музејске посетиоце спадају и школска деца. Како музеји могу школама постати партнери у остваривању образовних циљева? Основна хипотеза овог рада је да школске посете музејима доприносе образовању уопште, да развијају вештине ученика, а наслеђе чине инспиративним

<sup>1</sup> dkiurski@yahoo.com

ресурсом за учење. Циљ рада је да укаже на важност образовне функције музеја и разноликост модела педагошког рада. У раду су, осим историјског приказа педагошког рада у музејима, представљене премисе значајних теоретичара из области музејске комуникације, а хипотеза је проверена испитивањем мишљења о образовним програмима Народног музеја Кикинда.

## Историја педагошког рада у музејима

Педагошки рад у музејима стар је колико и музеји, нешто више од три миленијума. У старој Атини најстарији музеј био је Пинакотека, односно галерија слика и скулптура у једном делу Пропилеја (Žnidar, 1972). Птоломеј је у трећем веку пре нове ере основао музеј у Александрији. Музеј је у великим салама организовао предавања, а одмах до сала налазиле су се просторије за учење и станови за професоре који су већи део свог посла посвећивали научном и педагошком раду. Музеј је поседовао библиотеку са преко 400.000 пергаментних записа. У средњем веку музеји су најчешће биле зграде за чување ретких предмета из области природних и техничких наука, као и дела ликовне уметности. Како би биле смештене и видљиве, за нарочите збирке слика и скулптура уређују се галерије, а за колекције графика, новца и медаља оснивају се кабинети. Средњи век карактерише и формирање црквених ризница. У доба ренесансе јављају се интереси за сакупљање уметничких реткости, нарочито оних из доба антике – најпре од стране цркве, а потом и племства, и то у циљу приказивања моћи и положаја. У XVI и XVII веку многе приватне збирке биле су отворене за јавност, али не за ширу популацију него за школоване људе. Посете овим збиркама биле су кратке, омогућене неколико дана у недељи, а само у појединим збиркама су постојала организована вођења. Посетилац је морао да чека данима како би посетио неку од ових збирки и музеја. Имајући ово у виду, можемо се сложити са Кенетом Хадсоном (Kenneth Hudson) – улазак у музеј био је привилегија, а посетилац је имао право само да се диви, никако да критикује (Koščević, 1977). Први универзитетски музеј на свету био је Ешмолијан (Ashmolean) у Оксфорду који је 1683. године био једно од најважнијих средишта природне филозофије у Европи (Veronesi & Martín-Torres, 2022). Музеј је настао као амбициозан пројекат фокусиран на промоцију научне заједнице. Поред лабораторије у подруму, музеј је обухватао и збирку куриозитета на првом спрату и салу за предавања у приземљу.

Модеран музеј, колекција отворена за јавност, производ је просветљења у XVIII веку и појавио се истовремено кад и енциклопедије (Hein, 1998). Музеј Лувр је отворен крајем 1793. године као Музеј републике да би након три године био преименован у Централни музеј уметности (Hooper-Greenhill, 1992). Након што је 1803. опет променио назив у Наполеонов музеј, постаје светски центар уметности, а збирку су у највећој мери чинила отета дела европске и ваневропске уметности из Белгије, Немачке, Италије, Пољске, Аустрије, Шпаније. Улаз у музеј је био бесплатан, а поједини дани у недељи били су намењени студентима уметничких факултета. Лувр је на овај начин трансформисан од краљевске палате у јавни музеј који је служио образовању.

У XIX веку педагошки рад у музејима убрзано наставља свој развој и тада се већ појављују први педагози и теоретичари који откривају педагошки потенцијал музеја. Један од њих је Џон Дјуи, водећи заговорник америчке школске мисли познате као прагматизам према којем се наше целокупно сазнање мери и цени само по његовој практичној вредности. Дјуи је музејима доделио централну улогу за стицање сирових искустава. Веровао је да је срж образовања континуирана реконструкција искуства и да је искуство извор знања, те да је најбоље оно учење које се одвија путем делања и кроз што више активности (Milutinović, 2009). Критиковао је традиционалну школу, залагао се за учење кроз практичне радње и животно искуство. Идеју о важности искуства објашњавао би фразом: „Да би искуства била едукативна, она не смеју бити само практична (hands on) него и умна (mind on)” (Hein, 1998: 2). Дјуи се противио вербалним облицима учења и инсистирао је на практичној делатности, често користећи крилатицу „not verbis sed rebus” не помоћу речи, него помоћу ствари” (Dewey, 2012: 117). „Дјуијева школа” отворена је као основна школа 13. јануара 1896. године у Чикагу. Почетком XX века преименована је у „Лабораторијска школа”. Од самог почетка у склопу школе функционисали су и музеј и библиотека. Дјуи је сматрао да је искуство стечено у музејима врло драгоцено, али да није довољно и да би зато музеји требало да буду део формалног образовног система (нарочито они који повезују активности стечене у и ван музеја). Редовне посете музејима, према Дјуију, биле су обавезна компонента образовног програма, а не посебна активност која се одвија једном или неколико пута годишње.

Двадесете године прошлог века значајне су када је у питању професија музејског педагога коју у музеје уводи Жан Капар (Jean Capart), белгијски египтолог и едукатор (Mairesse, 2021). На конференцији музеалаца у САД 1929. године Капар наглашава да музеји не смеју да служе само научно-истраживачкој делатности, већ морају да буду и центри за васпитање и рекреацију (Žnidar, 1972). Другим речима, суштину и структуру музејско-галеријских установа сачињава једнако њихова научна, као и просветна функција (Vojnović, 1953).

### **Школе и музеји – узајамни односи, облици сарадње, користи и проблеми**

Како бисмо продубили тему педагошког рада у музејима и посветили се односу музеј–школа, најпре ћемо објаснити њихове суштинске разлике. Учење у музејима и галеријама није исто као у школама или на другим местима формалног образовања (Hooper-Greenhill, 2007). Музеји немају зацртан програм, те сваки на свој начин може да објасни одређену тему, немају системе процене знања, као ни прописан распоред када се и о чему учи. Учење у музејима је индивидуализовано, непредвидиво и флексибилно. Хупер-Гринхил наводи да је понекад тешко разумети учење у музеју јер је време проведено у њему често кратко, одвија се у групама и дешава се ретко (Hooper-Greenhill, 2007). Кад је реч о процесу учења у музеју, он се не разликује од конвенционалног учења – постоји проблем за који треба наћи решење на основу постојећих података и анализа (Khan, 2011). Процес почиње

тако што деца размишљају о концепту и покушавају да открију проблем. Следећа реакција је дефинисање проблема, након чега следи прикупљање података. Захваљујући стварности баштине (очигледним едукативним средствима) и могућности посматрања или чак демонстрације, деца су мотивисана да траже одговоре. Она анализирају предмете намерно или несвесно, стварају нова значења и нове заључке, (ре)конструишући своје стечено знање.

Постоји још једна разлика између музејског и школског учења, тиче се формалног, односно информалног карактера. Поједини аутори користе термин информално за учење које се дешава док гледамо телевизију, читамо новине, разговарамо са пријатељима, али и приликом посете музеју, зоолошком врту или ботаничкој башти (Milutinović, 2010). Ово учење се одвија сопственим темпом и према сопственом избору, добровољно је, није изложено оцењивању, представља слободан избор, отворено је и социјално. Са друге стране, формално образовање је институционализовано, подељено на разреде, хијерархијски структурирано и најчешће се односи на основно, средње и високо образовање (Milutinović, 2010). Међутим, информално учење није једини и крајњи циљ којом би музејска активност требало да се води, већ је укључено у крајолик културног одмора и туризма који може битно да модификује начине представљања ствари. Људи који учествују у информалном учењу обично воле да проведу лежерно време у музеју, без посебне сврхе, у миру и тишини.

Алан Фридман (Alan Friedman), бивши директор Научне дворане у Њујорку, каже да се музеји и баштина дешавају у окружењу званом „edutainment“, чији је један део посвећен образовању, а други разоноди (Fernández & Fajardo, 2008). Овој теорији придружује се и Хупер-Гринхил. Она сматра да, иако најпре окарактерисан као неадекватан (У Великој Британији се чак више и не користи), „edutainment“ поставља образовање и забаву као две супротстављене активности (Hooper-Greenhill, 2007). Сугерише да је образовање ретко кад пријатно, да је оптерећено интелектуалним стварима и да се спроводи само у формалним срединама какве су школе. У пракси ово може да буде и другачије – у многим школама, наиме, могу се пронаћи кабинети за биологију или физику који подстичу на учење, док, са друге стране, поједини музеји, нарочито они традиционално оријентисани, поседују учионице одвојене од изложби, организују класична предавања налик школским. Парадокс информалног учења је у томе што се, упркос чињеници да његова намера није да се учи, уз њега често дешава веома значајно учење, док се понекад уз доста мука добија и минималан резултат кад је у питању формално учење.

Уколико не желе да их време прегази, музеји морају наћи нове форме и концепције рада, најпре у односу на шири круг корисника својих служби (Morina, 1975). Значајно место у раду музеја са корисницима заузима однос са школском омладином. Ако се позовемо на категоризацију музејске публике коју нуди Џон Фолк (John Falk), школска омладина чини категорију „истраживача“ (Falk, 2011). Њу карактерише радозналост и заинтересованост за готово све садржаје музеја. Не занима их ниједна тема посебно, није чудно да лутају по музеју и истражују. Ову категорију посетилаца можемо посматрати и као „трагаче за искуством“ (Falk, 2011). Они пре свега желе добро да се забаве, али и да виде шта музеј има да понуди. „Трагачима“ је сваки

моменат битан и код њих је изражено анализирање целокупног доживљаја. Њихов боравак у музеју понекад може бити врло површан јер је акценат на атмосфери и забави. „Трагаче за искуством“ је понекад тешко разликовати од „истраживача“, тако да би овој групи могли да се прикључе и туристи (предшколци и основци), као и млади. Потенцијал музеја као институције која би могла да реализује и допуни школско образовање присутан је широм света. Честе посете ђака музејима не само да допуњују њихово учење из учионице, већ стварају и однос према лепом у многим облицима; који ће, ако се правилно апсорбује у овој формативној фази ума, довести до ширег разумевања и понекад створити специјализовано интересовање за будућност (Singh, 2004). Музеји би стога могли да допринесу школском образовању на много начина, а најважнији је визуелна комуникација кроз предмете и материјале (Singh, 2004). Предмети попут историје, географије, уметности, физике, хемије, астрономије, матерњег или страног језика, па чак и математике, могли би да се доживе живље и ефектније кроз изложбе у музејима које представљају наведене дисциплине. Образовна искуства у музејима за школску децу могу се сврстати у две категорије – искуства директно релевантна за школски програм и искуства за унапређење општег знања ученика у различитим областима хуманистичких и природних наука (Singh, 2004). Да би се постигли ови циљеви педагошког рада у музејима, релевантни за школску децу, управе музеја би требало да уложе свесне напоре у обезбеђивање потребних медија комуникације.

У музејима може бити изложено и неколико експоната који се односе на предмете који се изучавају у школи. Уколико музеји не чине никакве посебне напоре да директно задовоље потребе школске деце, наставници би морали да пронађу начине и средства за коришћење музејских ресурса у зависности од њихове релевантности за наставу. То укључује идентификацију експоната релевантних за наставну тему и промишљање како их повезати и користити са школском групом. Тако би природњачки музеји који поседују експонате о еволуцији, екологији или очувању природних ресурса могли да их пруже и директно их повежу са школским програмом из предмета познавања околине, биологије, хемије, географије, док би историјски и уметнички помогли у реализацији дела наставе историје или ликовне културе. Стога би управе музеја требало да испитају школски програм и идентификују теме које би у њиховим галеријама могле бити представљене (Singh, 2004).

Морина сматра да је рад са школском омладином сложен и да захтева велико залагање музејских радника (Morina, 1975). То се постиже употребом живе речи музејског стручњака. Једино би се на тај начин музејска материја могла приближити ученицима како би школске садржаје обогатили новим сазнањима, а експонате инвентивније тумачили. Додатно је жива реч потребна у циљу објашњења онога што легенде не пружају, јер поједине изложбе дескрипцију своде на минимум (Morina, 1975).

Када је реч о сарадњи школа и музеја, један од проблема је оријентација наставних програма ка музејима, односно степен упућивања наставника и ученика на музеје. Често и са једне и са друге стране има недостатака. Наставни програми се креирају тако да не упућују довољно на музеје, док музеји често нису спремни да прихвате

и испуне захтеве школа (Morina, 1975). Недостатак је и музејски кадар, нарочито онај који добро познаје методологију рада са децом, будући да педагошки рад ређе врше учитељи, васпитачи и педагози, а чешће историчари уметности, етнологзи и антрополози. Чак и ако их има довољно, музејски радници педагошку делатност врше као допунску делатност, често објашњавајући садржаје музејских поставки на неадекватан начин (Morina, 1975). Стање може да се побољша формирањем педагошких служби музеја и ангажовањем музејског педагога. О музејским педагозима најбоље сведочи размишљање Томислава Шоле који је пре више од тридесет година овој врсти музејских професионалаца саветовао да се са посетиоцима више друже него да их образују; да креирају програме који су засновани на потребама посетилаца; да изазивају промене код својих посетилаца; да са њима слободније комуницирају (постављају и одговарају на питања, исправљају их); да их укључују, да узимају, дају и да производе (Šola, 1988).

Партнерски однос између музеја и школа може бити остварив и кроз константно информисање, редовне састанке и заједничко планирање. Информисање се обавља путем електронске поште, рекламирањем и презентовањем музејских програма путем друштвених мрежа. Осим онлајн могућности комуницирања, значајан је и лични сусрет просветних и музејских професионалаца. Састанци представника школа и музеја доводе до систематичног и планског односа. Овакве акције пожељно је започети почетком школске године, пре припреме годишњих планова рада наставних предмета. Наставници су на тај начин упознати са понуђеним музејским садржајем, а музејски радници са наставним програмом и планом рада школе (Morina, 1975). Као пример ове врсте сарадње наводимо манифестацију „Школски сајам културе – Тржница идеја”, коју организује Музеј града Београда (Latinić, 2015). Педагошка служба музеја у Кикинди од 2014. године практикује састанке са представницима школа с циљем да се презентују педагошки потенцијали музеја, вреднују реализоване активности и испланира будућа сарадња (Kiurski, 2017).

Музеји морају имати дефинисан и јасан музејски програм. Поред изложби као најраспрострањенијег облика комуникације презентације (Maroević, 1993), музеј школама може да понуди и следеће моделе педагошког рада: радионице, предавања, драмске представе, едукативне кампове, ревије филмова. Предшколској и школској деци најчешће се нуди радионица која мора бити осмишљена, испланирана и тек таква понуђена. Њено креирање укључује јасно дефинисање циљева, повезаност са школским градивом, сарадњу са кустосима, дизајнерске послове, израду педагошког материјала, штампање промотивног материјала (Kiurski, 2017). Музеј својим сарадницима може понудити и могућност куповине годишњих карата (по повољној цени) или бесплатну посету за школске групе одређеним данима.

У музејима се у раду са школском децом најчешће користи метода усменог излагања, метода разговора, метода демонстрације и метода посматрања (Žnidar, 1972). Избор метода условљен је узрастом школске групе, циљевима посете, темом изложбе. Методе је потребно комбиновати, никако користити само једну (у овом случају музејско искуство делује монотono и ретко кад изазива пожељне промене код ученика).



Жнидар школске посете дели на: уводне (претходе обради новог градива), паралелне (теку упоредо са обрадом градива) и допунске (изводе се на крају обраде градива) (Žnidar, 1972). Када су у питању тумачења изложбе или вођења, у музејима се практикују три врсте овог комуникацијског алата: специјално, прегледно и тематско вођење (Žnidar, 1972). Прегледно вођење намењено је пре свега школским и туристичким групама, односно оним посетиоцима који немају прилику да посећују музеј више пута. Ова врста вођења може да се реализује у целом музеју или у оквиру једне изложбе. Школској деци су намењена и тематска вођења која се фокусирају на уже теме повезане са школским програмом (живот у праисторији, типови кућа у XX веку, II светски рат). Предавања у музеју могу да држе музејски едукатори, кустоси, као и наставници. И у једном и у другом случају ове активности морају бити припремљене кроз сарадњу музејског и наставног особља.

Организациони облици сарадње, такође, могу бити различити – реализација наставних часова на сталним или тематским изложбама, предавања за ученике или за наставнике, дискусионе групе и клубови, креативне радионице и курсеви (вајања, сликања, историје, етнологије, рестаурације, конзервације), менторски рад (за израду семинарских радова, реферата, матурских радова), сервиси за школе (служба позајмљивања, организација заједничких природби, догађаја, заједничких изложби у школама, ученичке праксе, медијатека, саветовање, Дан школе у музеју), концерти, видео-пројекције, квизови, такмичења, дечји музеји. Производи настали у њима могу наћи своје место у сувенирници музеја или на изложбама ученичких радова. Сходно наведеном, у Народном музеју Кикинда се у последњих десет година практикују следећи програми и модели педагошког рада: „Кикинд забавни програм“, „У друштву са совама“, фестивал „Мамутофест“ (за предшколски узраст); „Музеј као учионица“, „Музеј од А до Ш“, „Кикинда од А до Ш“, „Совембар – месец сова“, фестивал „Мамутофест“, летњи и зимски камп, ревије археолошких и етнолошких филмова (за ученике основних школа); волонтерски програми, програми стручне праксе и програми размене младих (за ученике средњих школа), као и семинар „Учимо у музеју – коришћење музејских ресурса у едукацији предшколске и школске деце“, акредитованог од стране ЗУОВ-а за период 2016–2018. (за просветне раднике).

Осим за ученике локалних школа, едукативни програми се нуде и за оне који музеј посећују у склопу школског излета или екскурзије. Посета музејима и значајним местима омогућава ученицима да науче о прошлости, али и да стекну увид о томе како се људи односе према њој. Наставници тврде да ученици на овим путовањима посебно цене чулна искуства као што је улазак у средњовековни замак, руковање предметом из прошлости, слушање старих песама или анализа слика са историјском тематиком (Boxtel et al., 2016) које служе као посредници између ученика и времена које је заувек изгубљено. Историјске зграде, споменици, музејски експонати, традиционални занати, обичаји, народне приче и други трагови „наслеђа“ могу бити моћни ресурси за учење и поучавање. Пракса интегрисања ових извора у образовање назива се „образовање наслеђа“ или „историјско образовање“ (Boxtel et al., 2016). Често назван и образовни туризам, овај модел обухвата такве туристичке услуге и производе као што су програми размене студената, туре, екскурзије и

студијска путовања (Attaalla, 2020). Знање стечено на оваквим путовањима може се пренети на много бољи начин у поређењу са оним које се стиче седењем у клупи и читањем књига (Attaalla, 2020).

### **Истраживање мишљења просветних радника и ученика**

Како ученици и просветни радници у шест основних школа доживљавају сарадњу са Народним музејом Кикинда показује истраживање спроведено 2018. године. *Едукација у Народном музеју Кикинда* осмишљена је по узору на истраживање које је спровела Ајлин Хупер-Гринхил на почетку XXI века у Енглеској (Hooper-Greenhill, 2007).

Спроведено је с циљем да се утврди у којој мери је остварена сарадња школа и музеја, на који начин педагошки рад у Народном музеју Кикинда доприноси општем образовању ђака као и који модели највише допуњују то образовање. У истраживању је учествовало 60 просветних радника (30 учитеља и 30 наставника) и 949 ученика. Анкетирање је обављено путем упитника, с тим да су наставници одговарали индивидуално, а ученике су на часу испитивали учитељи или наставници. Питања намењена просветним радницима била су везана за исходе учења у музеју, степен задовољства/незадовољства педагошким програмима и педагошком службом музеја, а дотакла су се и најзначајнијих модела педагошког рада у музеју. Упитник намењен ђацима више је био фокусиран на степен запамћеног (наученог) током посете музеју, као и на то који од модела педагошког рада је њима најделотворнији.

Савремене теорије о учењу, осим стицања знања, у учење убрајају и формирање ставова и вредности, појаву нових облика понашања, играње нових животних улога, стицање вештина, мењање елемената личног идентитета. Први део део истраживања био је базиран на теоријама Хупер-Гринхил која заступа став да, за разлику од формалног учења, посетиоци музеја имају своје личне мотиве за учење и они сами закључују да ли су их остварили и у којој мери. То може бити сазнање о нечему, напредак, разумевање неке материје, инспирација, стицање вештине или једноставно – ужитак. Према томе, учење у музејима би требало више да се фокусира на последице онога што је научено. Учење нам помаже да схватимо ко смо и шта радимо и оно снажно утиче на развој идентитета. (Hooper-Greenhill, 2007).

Дуги и трећи део истраживања чији су циљеви били да се испита мишљење ученика, односно просветних радника о раду педагошке службе Народног музеја у Кикинди, као и о моделима педагошког рада, није заснован на теоријским полазиштима него на потреби да се истраживање тог типа први пут реализује у циљу унапређења услуга педагошке службе.

Коришћене су фиксне и флексибилне методе за прикупљање података. Након посете музеју, ученици и наставници су попуњавали анкете како би се испитали резултати њиховог учења и то су били фиксни модели испитивања. Као флексибилни метод коришћено је посматрање.

Резултати истраживања представљени су табеларно, након чега следи дискусија за сваки сегмент истраживања.

Први део истраживања (намењен просветним радницима) односио се на следеће области: разумевање садржаја, стицање вештина, мењање ставова, уживање у музеју, развој креативности, промена понашања и корелација са школом. На питање „У којој мери се слажете са следећим тврдњама?“ добијени су следећи резултати:

Табела 1

*Однос просветних радника према различитим аспектима музеја*

	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Делимично се слажем	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
1. Ученици разумеју садржаје у музеју и усвајају знања.	47.00%	46.00%	5.00%	2.00%	0.00%
2. Ученици у музеју усвајају нове и развијају стечене вештине	57.00%	35.00%	6.00%	2.00%	0.00%
3. Ученици мењају ставове након посете музеју	39.00%	33.00%	27.00%	0.00%	2.00%
4. Ученици уживају приликом посете музеју	70.00%	27.00%	3.00%	0.00%	0.00%
5. Ученици развијају креативност у музеју	69.00%	26.00%	5.00%	0.00%	0.00%
6. Ученици мењају своје понашање након посете музеју	10.00%	43.00%	38.00%	7.00%	2.00%
7. Педагошки рад у музеју је у корелацији са школским програмом	34.00%	45.00%	18.00%	3.00%	0.00%

Истраживање мишљења просветних радника показало је да они с поверењем доводе ученике на музејске програме. То показују високи проценти у одговорима везаним за разумевање музејских садржаја, за усвајање односно развијање вештина, развој креативности, као и за степен уживања (ученика) током посете музејским програмима. Нешто мање позитивних одговора добијено је код тврдњи у вези са променом ставова ученика као последице музејског искуства, као и код тврдње која се односи на корелацију између школских и музејских садржаја. Најмањи број испитаника мисли да музеј има моћ да мења облике понашања ученика.

Други део истраживања, такође намењен просветним радницима, открио је степен задовољства у вези са сарадњом школе и музеја. На питање „У којој мери се слажете са следећим тврдњама?“ добијени су следећи резултати:

Табела 2

*Шејен задовољства сарадњом школе и музеја*

	Потпуно сам задовољан/ на	Углавном сам задовољан/ на	Делимично сам задовољан/на	Углавном сам задовољан/на	Потпуно сам незадовољан/ на
1. Задовољан/на сам програмима које музеј нуди у оквиру сталне поставке	60.00%	32.00%	2.00%	5.00%	1.00%
2. Задовољан/на сам програмима које музеј нуди у оквиру повремених изложби	59.00%	33.00%	3.00%	3.00%	2.00%
3. Задовољан/на сам радом Педагошке службе музеја	68.00%	24.00%	4.00%	0.00%	4.00%
4. Задовољан/на сам комуникацијом са Педагошком службом музеја	82.00%	12.00%	3.00%	0.00%	3.00%
5. Задовољан/на сам досадашњом сарадњом са музејом	78.00%	15.00%	3.00%	0.00%	4.00%

Када је реч о степену задовољства музејским садржајима, већина испитаника је изнела став којим потврђује задовољство радом Педагошке службе музеја, досадашњом комуникацијом и сарадњом. Изненађује податак да међу испитаницима има оних који су екстремно незадовољни сарадњом са Педагошком службом музеја. Ово је, претпоставља се, последица лоше комуникације приликом информисања о садржају музејског програма или његовог заказивања, евентуално последица лоше атмосфере (негативна реакција кустоса, водича или музејског педагога или нека друга, мање пријатна ситуација) током активности. Нешто мањи степен задовољства уочљив је када се ради о програмима на сталној поставци, односно на повременим изложбама (у највећој мери се мисли на радионице као најраспрострањенији модел педагошког рада). Овакво мишљење последица је недовољне корелације ових садржаја са школским програмом (када је реч о радионицама на повременим изложбама), односно неатрактивних садржаја сталне поставке музеја с обзиром на њен вишегодишњи непромењиви изглед. Корелацију школских и музејских програма готово сви испитаници оцењују као успешну, с тим да се половина њих углавном слаже са тврдњом да је корелација остварена, нешто мање да је потпуно остварена, док мали део сматра да она уопште није остварена.

Трећи део истраживања, намењен ученицима и просветним радницима, био је фокусиран на програме музеја, на моделе педагошког рада и на исходе које они

остварују. Посебно су на исто питање одговарали просветни радници, а посебно ученици (другачије формулисано). Добијени су следећи резултати:

Табела 3

*Мишљење ученика и просветних радника о програмима музеја*

	Радионице на повременим изложбама	Радионице у склопу сталне поставке	Фестивал „Мамуфест“	3D филм „Кикиндски мамут“	Тумачење изложби	Ревиије етнолошких и археолошких филмова
Који модели педагошког рада у Народном музеју Кикинда највише доприносе реализацији васпитно-образовних циљева? (питање постављено просветним радницима)	34.00%	23.00%	17.00%	11.00%	8.00%	7.00%
У току које активности сте највише научили у музеју? (питање постављено ученицима)	20.00%	16.00%	17.00%	25.00%	15.00%	7.00%

Део истраживања о моделима педагошког рада показало је да су радионице на повременим изложбама према просветним радницима најкориснији модел организовања, следе радионице организоване у склопу сталне поставке, затим музејски фестивал „Мамуфест“, 3D филм „Кикиндски мамут“ и класично тумачење изложби. Према учитељима и наставницима кикиндских школа, ревије археолошког, односно етнолошког филма најмање доприносе васпитно-образовним циљевима. Када је реч о истим моделима и њиховој учинковитости, на ученике је највећи утисак оставио 3D филм „Кикиндски мамут“, затим радионице на повременим изложбама, фестивал „Мамуфест“, радионице у склопу сталне поставке и тумачење изложби, док су међу овом циљном групом (као и код учитеља/наставника) најнепопуларније ревије етнолошког и археолошког филма. Овај податак показује да млађи нараштаји позитивније

реагују на свеже, атрактивне и атипичне музејске програме (музејски фестивали, 3D филмови) док класична тумачења изложбе или пак теме из археологије и етнологије не привлаче пажњу школске деце.

Последњи део истраживања намењен ученицима показао је следеће:

Табела 4

	Да	Не
У музеју сам уживао/ла	93.00%	7.00%
У музеју сам нешто научио/ла	87.00%	13.00%
Музеј је занимљиво место	93.00%	7.00%

Резултати овде показују велики степен уживања и наученог код исптаних ученика, док већина њих музеј сматра занимљивим местом. Овај део истраживања такође указује да ученици музеј не посматрају нужно као простор за учење него више као простор који им пружа осећај уживања или буди њихово интересовање за теме из наслеђа. Овај податак делује оптимистично јер музеј (у односу на своје посетиоце) има задатак не само да образује него и да им управо пружа осећај уживања и буди њихову радозналост.

### Закључак и педагошке импликације

Посматран са три аспекта – историјског, теоријског и са аспекта истраживања мишљења, проблем педагошког рада у музејима и његових исхода код ученика основних школа, као и просветних радника, обрађен је слојевито и показује двојструке резултате. Из угла ученика примећујемо да су они заинтересовани за неформално учење, док просветни радници сматрају да још има простора за унапређење сарадње.

Историјски преглед педагошког рада у музејима показује да је ова област музеологије била изузетно осцилирајућа – од тога да су збирке биле део државних образовних институција у старом веку, преко тога да су у средњем веку биле махом приватно власништво, самим тим и привилегија власника, до тога да су од XVIII века поново део државних система образовања. Информална карактеристика педагошког рада у музејима допушта јој више слободе и растерећености када је реч о њеним циљевина и системима процене знања. Осим тога, педагошки рад у музејима гравитира ка забави и стога је то средина погодна за стицање знања и вештина. Ако желимо да ученици разумеју музејско окружење морамо га начинити подстицајним. Овој став нарочито бране Хупер-Гринхил и Бетанкорд. Балансираном и систематском комбинацијом обе врсте образовања долазимо до свеобухватнијег образовања чији резултати могу бити видљиви одмах или (латентно) чекати моменат да буду искористићени. Слојевито образовање захтева и темељније припреме – најпре евиденцију и препознавање музејских тема у очима школа, затим спремност музеја да одговори на школске захтеве, заједничко планирање, прилагођавање метода, облика, принципа

и нарочито модела педагошког рада. Који год модел да је изабран, и музеј и школе морају у њему видети корист, а сарадњу као платформу за даљи партнерски развој. Оно што ова два партнера (за сада) немају као обавезу, а која је и више него пожељна, јесте законска регулатива да остваре сарадњу. Другим речима, ресорна министарства за образовање и културу никаквим документом не обавезују просветне и музејске раднике да сарађују.

Резултати истраживања указују на важност повезаности школа и музеја и на различите могућности изградње и неговања партнерског односа. Ове ставове брани већина аутора (Morina, Singh, Žnidar) који у својим теоријским гледиштима пропагирају учење у музеју и његов значај. Морина јасно указује на важност упућивања музеја на школе и обрнуто и саветује да неопходно пажљивије ослушкивање потреба обе стране. Употреба музејског наслеђа као образовног ресурса по Жнидару подразумева низ промишљајућих активности које претходе посети музеју – могућност корелације са типом наставног часа. Са важношћу корелације сложио се и велики број просветних радника обухваћен истраживањем у кикиндском музеју, наиме готово 80% испитаних учитеља и наставника се слаже да је корелација школских и музејских садржаја апсолутни императив.

Посматрањем и анкетањем недвосмислено су уочене промене које код ученика изазива учествовање у музејским програмима. Ово се у највећој мери односи на осећај уживања у музеју и на развој креативности, а у мањем случају на стицање вештина и усвајање знања. Овај податак може бити од велике користи музејским професионалцима у креирању будућих програма, уз напомену да музеји (како уосталом намеће и њихова дефиниција), између осталог служе и уживању. Ученици су мотивисани да истражују музејске садржаје, нарочито ако музеј нуди шаролике моделе, у чему предњаче радионице и атипични музејски садржаји који укључују гледање филмова или какви су музејски фестивали. Овакви приступи резултирају задовољним ученицима који у музеју запамте већи део понуђеног.

Охрабрују резултати добијени у истраживању које је спровео Народни музеј Кикинда. Ученици виде музеј као занимљиво место на којем је могуће и уживање (ово код млађе деце често има везе са забавом односно феноменом „edutainment“), стицање знања и вештина, место на којем се развија њихова креативност. Просветни радници музеј посматрају као партнера који попуњава празнине када је у питању формално образовање, а педагошку службу музеја оцењују високом оценом, док као најзахвалнији модел едукације њихових ученика виде музејску радионицу.

Педагошке импликације усмерене су на однос школа и музеја као и на унапређење њиховог партнерства. Односе се пре свега на већу уочљивост музеја као простора за учење; корелацију школских и музејских тема и области; мање ригидан и елитистички приступ музеја према школској деци; перманентну комуникацију са школама и јасно обавештавање о музејским програмима; разноликост музејских програма, модела учења и педагошких метода; као и на способност музеја да својим информалним приступом образује, развија вештине, мења ставове, утиче на развој идентитета и омогућава осећај уживања.

## Литература

- 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 Institura 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.

Примљено: 08. 01. 2023.

Коригована верзија примљена: 08. 03. 2023.

Прихваћено за штампу: 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.*



## Упутство за ауторе

*Насиџава и васпиџтање* је часопис у којем се објављују оригинални научни и прегледни радови педагошке тематике.

### Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу:

**casopis@pedagog.rs**

Текстове је потребно припремити у складу са техничким упутствима датим у Упутству за ауторе. Обавеза аутора је да на адресу Уредништва шаљу искључиво оригиналне радове који нису објављени или истовремено понуђени неком другом часопису. У складу са тим аутори су дужни да уз рад доставе и попуњену и потписану Изјаву о ауторству (документ се налази на сајту часописа).

Уз рад, потребно је доставити следеће информације о аутору (ауторима): име, средње слово и презиме, година рођења, (научно) звање, радно место, службену е-mail адресу, контакт телефон.

### Етичке норме

Достављени радови морају бити написани у складу са етичким стандардима који важе за научноистраживачке радове, уз поштовање принципа добробити и достојанства учесника у истраживању, као и заштите њихове приватности (за додатне информације, консултовати последњу верзију *APA Publication Manual*).

### Оцењивање радова

Након пријема радова уредници обављају преглед радова и доносе одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања. Уколико се рад тематски не уклапа у концепцију часописа, не уважава етичке норме или није усклађен са Упутством за ауторе, аутори се обавештавају о томе да рад не може бити прихваћен.

Радове који уђу у процес рецензирања, процењују два компетентна рецензента. Рецензенти не знају идентитет аутора, нити аутори добијају податке о идентитету рецензента.

Након рецензирања, Уредништво доноси одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада. Аутори добијају рецензије и информацију о одлуци Уредништва.

Приликом достављања кориговане верзије рада, аутори су дужни да у писаној форми Уредништво упознају са свим извршеним изменама (број странице на којој се налази измена и означавање места на коме је промена извршена), као и да у тексту јасно означи извршене измене у складу са препорукама рецензента.

Радови се након прихватања за објављивање упућују на софтверску проверу на плагијаризам. Уколико резултати провере покажу да рад садржи плагирани текст, рад неће бити објављен и поред позитивних рецензија.

### Објављивање радова

Уколико је рад написан на српском језику аутори су дужни да доставе превод апстракта на енглески језик.

Уредништво електронском поштом прослеђује ауторима текст који је припремљен за штампу како би се обезбедила коначна верификација пре објављивања. Овај корак не дозвољава додавање новог текста или значајније промене у раду.

### Трошкови објављивања радова

Објављивање рада у часопису *Настава и васпитање* се не наплаћује. Издавач часописа сноси трошкове лектуре, техничке припреме и штампања радова.

## Техничка упутства за писање рада

### Језик рада

Рад се доставља у текст процесору Microsoft Word, страница А4 формата, фонт Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5.

Рад се доставља на српском (користи се ћирилично писмо – Serbian, cyrillic) или енглеском језику.

### Дужина рада

Обим рада обухвата један ауторски табак, односно до 30.000 знакова с празним местима. Изузетно, прегледни радови и радови који представљају теоријске анализе могу да буду дужине до 50.000 знакова. У обим нису урачунати апстракт и списак коришћене литературе на крају рада. Уредници задржавају право да доносе одлуку о објављивању радова дужег обима од предвиђеног уколико тематика рада и/или предмет истраживања то захтевају и уколико се ради о научним текстовима високог нивоа квалитета.

### Елементи и структура рада

*Насловна сџрана.* Насловна страна садржи следеће информације: наслов рада, име, средње слово и презиме аутора (и коаутора), комплетан назив институције (на пример: одељење/департман/катедра, факултет, универзитет), место и држава (уколико је аутор из иностранства), службену e-mail адресу првог аутора.

Уколико су радови резултат рада на научно-истраживачким пројектима, у фусноти уз наслов рада на насловној страни рада наводе се основни подаци о пројекту.

*Наслов рада.* Наслов рада треба да буде концизан, прецизно формулисан и форматиран као реченица, болд, центрирано, величина слова 14.

*Апстракт.* Апстракт треба да има од 150 до 250 речи. Уколико је реч о раду који представља приказ обављеног истраживања, апстракт треба да садржи следеће елементе: значај проблема истраживања, циљеве истраживања, методологију истраживања, кључне резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. У случају прегледног рада или рада који представља теоријску анализу, апстракт треба да садржи: проблем који се у раду разматра, приказ структуре рада, кључне поставке које се дају у раду и закључке. Апстракт треба да буде написан у једном пасусу, без позивања на референце, величина слова 11, обострано поравнан.

*Кључне речи.* Уз апстракт се наводе кључне речи (до пет) на језику рада. Кључне речи треба да буду релевантне за проблематику којом се рад бави и погодне за претраживање. Препоручујемо коришћење тезауруса, као што је нпр. ERIC: <https://eric.ed.gov/?ti=all>

*Структура рада.* Рад је потребно структурирати на логички уређен начин. Рад који представља приказ обављених истраживања треба да садржи следеће целине: увод, представљање теоријских основа истраживања, опис методологије истраживања, приказ резултата истраживања са дискусијом (уз навођење педагошких импликација обављеног истраживања) и закључке. Прегледни рад или рад који представља теоријску анализу, поред увода и закључака треба да буде логички структуриран у складу са основном темом рада.

*Наслови и поднаслови одељака.* Наслови и поднаслови одељака не означавају се нумерички, потребно их је јасно и прецизно формулисати и форматирати према упутству приказаном у Табели 1.

Табела 1

*Начин формирања наслова и подналова одељака према нивоима*

Ниво	Начин формирања
1	<b>Центрирано, болд, фонт 12</b>
2	<b>Лево поравнање, болд, фонт 12</b>
3	<b>Лево поравнање, болд и курсив, фонт 12</b>
4	<b>Увучено, болд, фонт 12, тачка на крају. (текст у наставку)</b>
5	<b>Увучено, болд и курсив, фонт 12, тачка на крају. (текст у наставку)</b>

*Напомена.* Примери формата дати су само за наслове и поднаслове одељака и не односе се на наслов рада.

*Табеле и графикони.* Свака табела, односно графикон означава се одговарајућим бројем. Јасно и прецизно формулисан наслов табеле или графикона даје се у новом реду, у курсиву.

Наслов табела или графикона треба да буде позициониран изнад табеле или графикона (видети Табелу 1 овог упутства). Све скраћенице наведене у табелама и графиконима треба да буду објашњене. У објашњењу (легенди), испод табеле или графикона реч напомена пише се курзивом са тачком на крају речи (*Напомена*. или *Note*. у зависности од језика рада, видети пример у Табели 1). Табеле не треба да садрже вертикалне линије. Хоризонталне линије треба користити само између заглавља табеле и приказаних података (као на примеру у Табели 1) и на дну табеле. Изузетно, хоризонталне линије дозвољене су и у оквиру самог заглавља уколико то доприноси прегледности табеле.

Табеле и графиконе приложити у Microsoft Word формату, креирати и доставити у програму који омогућава њихово додатно уређивање. Информације на графиконима се не истичу бојама, већ шрафирањем. Дигиталне фотографије или слике достављају се у резолуцији најмање 300 dpi, grayscale color mode.

*Ознаке статистичких тестова и мера.* Све ознаке статистичких тестова и мера писати курзивом у целом тексту рада, укључујући и табеле (*M, SD, F, t, p*).

*Фусноте и скраћенице.* Фусноте и скраћенице требало би избегавати.

*Референце у раду.* Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са APA стилем (*APA Citation Style - American Psychological Association 7th Edition*, <https://apastyle.apa.org/instructional-aids/reference-examples.pdf>).

У списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту све референце, укључујући оне на српском језику, наводе се латиницом. Презимена страних аутора у раду писаном на српском језику се транскрибују – фонетским писањем презимена. У загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Скот (Scott, 2004).

Позиве на изворе у тексту дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради уредити абецедним редом према почетном слову презимена аутора, а не хронолошки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два аутора наводи се презиме првог аутора скраћеница „i sar.“ или „et al.“ (у зависности од језика на ком је рад објављен).

*Референце на крају рада.* Списак коришћене литературе обухвата искључиво изворе на које се аутор позива у раду. Референце се наводе абецедним редом по презименима аутора. Ако се наводи више радова истог аутора, радови се излажу хронолошким редом (од најстаријег ка најновијем раду). Уколико постоји више радова истог аутора са истом годином објављивања, радови се означавају словима a, b, c итд., уз годину издања у загради (нпр: 2012a, 2012b). Уколико има више аутора, референца се наводи према презимену првог аутора, али садржи презимена и иницијале осталих аутора.

На списку коришћене литературе на крају рада не стављају се редни бројеви испред референци.

Примери навођења референци на списку коришћене литературе на крају рада:

Књига: Референца садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, наслов књиге (курзивом) и назив издавача. Уколико је књига у Web издању, неопходно је додати и интернет адресу са које је преузета.

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

Чланак у часопису: Референца садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, наслов чланка, пун назив часописа (курзивом), волумен (курзивом), број, странице и, уколико је доступно, DOI ознаку (у <https://> форми).

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](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5)

Поглавље у књизи (тематском зборнику): Референца садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, назив поглавља, иницијале и презиме свих уредника, наслов књиге (курзивом), прву и последњу страницу поглавља у загради и назив издавача.

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.

Научни скупови и конференције – радови штампани у целини: Референца садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања, наслов прилога, иницијале и презиме свих уредника, наслов издања (курзивом), прву и последњу страницу прилога и назив институције – организатора скупа.

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.

Докторске дисертације и магистарске тезе: Референца садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), назнаку: докторска дисертација или магистарска теза, базу у којој је објављена, број дисертације у бази уколико је преузет из базе.

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

Web извор (новински чланак, блог, документ): Референца садржи име аутора, годину, месец и датум објављивања (уколико су наведени), назив документа (курзивом), назив Web странице и интернет адресу са које је преузет.

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>

Званична документа: Референца садржи назив документа (курзивом), годину објављивања, назив гласила, број.

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

*Прилози и годашњи материјали*. Уз основни текст аутори могу доставити Уредништву и прилоге, односно додатни материјал који је од значаја за потпуније разумевање садржаја рада.

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

