



**ZBORNİK RADOVA  
ODSJEKA ZA PEDAGOGIJU**

Univerzitet u Sarajevu - Filozofski fakultet

Godina 4, broj 4 (2022)

**KA NOVIM ISKORACIMA  
U ODGOJU I  
OBRAZOVANJU**

**ISSN 2490-2292**

**UNIVERZITET U SARAJEVU - FILOZOFSKI FAKULTET**

**ODSJEK ZA PEDAGOGIJU**

**ONLINE ISSN 2490-2292**

**KA NOVIM ISKORACIMA  
U ODGOJU I OBRAZOVANJU**

**Godina 4, broj 4 (2022)**

**Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju**

**Sarajevo, decembar 2022. godine**

**ZBORNİK RADOVA ODSJEKA ZA PEDAGOGIJU  
KA NOVIM ISKORACIMA U ODGOJU I OBRAZOVANJU**

*Izdavač:*

Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet  
Franje Račkog 1, Sarajevo

*Za izdavača:*

Kenan Šljivo

*Urednica:*

Emina Dedić Bukvić

*Lektura:*

Elma Durmišević

*Tehničko uređenje i korice:*

Sandra Bjelan

**Zbornik radova indeksiran je u EBSCO i dostupan u CEEOL  
(Central and Eastern European Online Library).**

Radovi u Zborniku su recenzirani.

## Sadržaj

Uvod.....	5
<i>Anida Manko i Sandra Bjelan</i> ASISTIVNA TEHNOLOGIJA U NASTAVNOJ PRAKSI: PRILIKE I PREPREKE.....	8
<i>Meliha Karić</i> NAČINI RJEŠAVANJA SUKOBA U ŠKOLSKOM KOLEKTIVU IZ PERSPEKTIVE STUDENATA PEDAGOGIJE.....	26
<i>Mirna Marković i Amela Dautbegović</i> DETERMINANTE USPJEŠNOSTI STUDENATA U PLANIRANJU I ORGANIZIRANJU AKADEMSKIH AKTIVNOSTI ZA VRIJEME PANDEMIJE COVID-19.....	44
<i>Šejla Bjelopoljak, Lejla Osmić, Arijana Midžić i Lejla Kafedžić</i> POVEZANOST STARTNIH POZICIJA I UČENIČKIH POSTIGNUĆA IZ MATEMATIKE NA TIMSS 2019 U ZEMLJAMA ZAPADNOG BALKANA.....	65
<i>Belma Alić Ramić i Amina Smajović</i> IZAZOVI I PERSPEKTIVE ONLINE NASTAVE – STAVOVI STUDENATA.....	82
<i>Lejla Osmić i Antonio Toplović</i> STUDENTSKA PERCEPCIJA VRŠNJAČKE PODRŠKE U VISOKOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU .....	98
<i>Snježana Šušnjara</i> KIČ ILI KREATIVNOST.....	109
<i>Amar Velagić</i> NA RAZMEĐU PROŠLOSTI I SADAŠNJOSTI: PESTALOZZIJEVA STVARNOST U UČIONICI.....	120
<i>Bojana Marinković, Katarina Berjan, Jelena Dragaš, Snježana Spasojević, Tamara Gogić, Bojana Bijelić</i> RAZLIKE U NAČINU RJEŠAVANJA KONFLIKTA S OBZIROM NA VJEŠTINE KOMUNIKACIJE I UNUTRAŠNJE RADNE MODELE .....	129

## Uvod

S velikim zadovoljstvom obavještavamo čitateljice i čitatelje da je Odsjek za pedagogiju Univerziteta u Sarajevu – Filozofskog fakulteta objavio četvrto izdanje Zbornika radova *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju*. Ovo izdanje ujedno je i prilika kojom slavimo 59. godišnjicu Odsjeka za pedagogiju.

Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju donosi devet radova koji doprinose razvijanju i jačanju znanstvenih i praktičnih iskoraka u odgoju i obrazovanju.

Prvi rad autorica **Manko i Bjelan** prikazuje prilike i prepreke u primjeni asistivne tehnologije u odgojno-obrazovnom radu u osnovnim i srednjim školama. Za potrebe ovog istraživanja ispitani su nastavnici i stručni saradnici osnovnih i srednjih škola Kantona Sarajevo, Unsko-sanskog kantona, Zapadno-hercegovačke županije i Republike Srpske, a rezultati omogućavaju uvid u postojeće stanje u praksi, s ciljem da se sagledaju potencijali i prilike za sveobuhvatniju primjenu asistivne tehnologije u odgojno-obrazovnom procesu.

Rad autorice **Osmić** i autora **Topalovića** promoviraju vrijednosti vršnjačke podrške i njene institucionalizacije u visokoškolskom obrazovanju. Autori su utvrdili da vršnjačka podrška poboljšava obrazovna postignuća, samoučinkovitost, zadovoljstvo, komunikacijske vještine i upravljanje vremenom te pruža studentima psiho-socijalnu podršku koja rezultira poboljšanim osobnim zadovoljstvom i dobrobiti. Uz navedeno, istakli su i izazove sa kojima su se susreli studenti tokom pandemije COVID-19, što je dovelo do izostajanja socijalne interakcije među njima.

Potom slijedi rad autorice **Karić** u kojem donosi razumijevanje sukoba u školskom kolektivu, te tumači pozitivne i negativne posljedice sukoba u odnosima sa drugima u školskom kolektivu. U istraživanju učestvovali su studenti – budući pedagozi koji su iskazali svoje mišljenje, kao i znanja o uzrocima nastanka sukoba te o načinima njihovog rješavanja.

Četvrti rad u Zborniku Odsjeka za pedagogiju napisale su autorice **Marković** i **Dautbegović**. Ovaj rad predstavlja izazove i teškoće s kojima su se susreli studenti tokom online nastave i pandemije COVID-19. Istraživanjem se ispitaio odnos pojedinih osobnih, akademskih i okolinskih faktora, s jedne i uspješnosti studenata u planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti za vrijeme pandemije COVID-19, s druge strane. Autorice su došle do zaključka da samopoštovanje, iskustvo obnove studijske godine, zadovoljstvo studijem i percipirana socijalna podrška jesu značajni prediktori u objašnjenju uspješnosti studenata u planiranju akademskih obaveza u vrijeme pandemije i online nastave.

Autorice **Bjelopoljak, Osmić, Midžić i Kafedžić** predstavile su odnos između startnih pozicija učenika i postignuća iz matematike na osnovu dostupnih podataka dobivenim kroz TIMSS 2019. Naime, utvrdile su da startne pozicije djeteta utiču na njegovo postignuće. To znači da značajan doprinos ima obrazovni status roditelja i uključenost djece u predškolski odgoj i obrazovanje, potom roditeljska predanost i podrška djeci, kao i njihova očekivanja uspjeha od djeteta. S namjerom postizanja najboljeg interesa za dijete potrebno je pružiti podršku roditeljima, jačati njihove kompetencije i unaprijediti politike institucionalnog predškolskog odgoja i obrazovanja.

O izazovima i perspektivama online nastave pisale su autorice **Alić Ramić i Smajović**. Imenovane su propitivale mišljenje studenata Univerziteta u Sarajevu – Filozofskog fakulteta o djelotvornosti i kvaliteti online nastave. Utvrdile su da online nastava koja je pažljivo isplanirana, iz ugla studenata, može biti vrijedan resurs učenja i prilika za iskorake u odgojno-obrazovnom radu. Rezultati istraživanja vrijedna su ilustracija o potrebi uključivanja digitalnih platformi i digitalnih alata u visokoškolsku nastavu što će dovesti do unapređenja obrazovnog procesa.

Autorica **Šušnjara** piše o kiču ili kreativnosti, te ukazuje na prisustvo kiča u umjetnosti, kulturi, ali i u obrazovanju. Stoga autorica poziva stručnjake u odgoju i obrazovanju da potiču kreativnost kod učenika i omoguće drugačije pristupe u učenju zbog čega će učenici rado pohađati školu i doživljavati je kao mjesto dobrih i poticajnih susreta.

U sljedećem radu Zbornika, autor **Velagić** predstavlja usporedbu nastavne prakse iz 18. vijeka Johanna Heinricha Pestalozzija sa savremenim tendencijama obrazovanja. Autor je prepoznao da dijete uči od samog rođenja, te da su tri ključne moći koje treba razvijati kod djeteta: riječ, broj i oblik. Pestalozzi je zagovarao nastavu koja treba da počiva na principima spontanosti, očiglednosti i principu zajednice, te na primjerenom i harmoničnom razvoju djeteta. Vidljivo je da ideje koje je zagovarao Pestalozzi jesu prisutne, ali i značajne, u savremenom odgojno-obrazovnom radu.

Autorice **Marinković, Berjan, Dragaš, Spasojević, Gogić i Bijelić** pišu o razlikama u načinu rješavanja konflikata s obzirom na vještine komunikacije i unutrašnje radne modele. U okviru istraživanja ovog rada ispitan je odnos između stilova afektivne vezanosti, stilova rješavanja konflikata i vještine komunikacije. Rezultati pokazuju da ispitanici konflikte rješavaju ili pasivno ili agresivno, te da ne poznaju i ne razvijaju vještine za asertivno rješavanje konfliktnih situacija. Stoga, vrijedno je u odgojno-obrazovnom procesu razvijati vještine komunikacije kako učenika, tako i odraslih.

Zahvaljujemo svim autoricama i autorima koji su svojim znanstvenim i stručnim radovima oblikovali, upotpunili i unaprijedili temu Zbornika *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju*. Izražavamo zahvalnost recenzentkinjama i recenzentima koji su podržali i komentarima unaprijedili radove objavljene u Zborniku.

Zahvaljujemo i CRS-u (Catholic Relief Services) u Bosni i Hercegovini za finansijsku podršku aktivnostima pripreme radova za objavljivanje u Zborniku.

Pred kraj, ali ne manje važno, ističemo da je Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju* indeksiran u EBSCO i dostupan u CEEOL (Central and Eastern European Online Library).

Nadamo se da će četvrto izdanje Zbornika radova Odsjeka za pedagogiju biti vrijedan izvor relevantnih podataka i prikaz aktuelnih odgojno-obrazovnih tendencija i praksi.

S poštovanjem,

Urednica

## ASISTIVNA TEHNOLOGIJA U NASTAVNOJ PRAKSI: PRILIKE I PREPREKE

Anida Manko, MA i doc. dr. Sandra Bjelan  
Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju

### Sažetak

*Prepreke za učešće i učenje mogu biti uvjetovane različitim faktorima, javiti se na različitim razinama i u različitim fazama kompleksnog procesa podučavanja. Kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje trebaju uključivati znanja i vještine relevantne za poboljšanje učenja i podučavanja, uključujući i sposobnost nastavnika da prevenira ili smanji prepreke u učenju i učešću svih učenika. U nastojanjima da se prepreke i barijere prevaziđu, diferencijacija okoline, procesa, nastavnih materijala, nastavnih strategija, didaktičkih sredstava i nastavnih pomagala je adekvatna didaktičko-metodička intervencija kompetentnog nastavnika. Diferencijacija počiva na kompetencijama nastavnika da prepozna i odgovori na potrebe učenika na način da osigura različite pristupe, procese i alate kako bi povećao vjerovatnoću ostvarivanja ishoda učenja i punih potencijala svakog učenika. U tom procesu prilagodbe važno je osigurati i asistivnu tehnologiju kako bi se povećale, održale ili poboljšale funkcionalne mogućnosti osoba s invaliditetom ali je namijenjena i svim drugim stručnjacima u obrazovanju: nastavnicima, pedagozima, psiholozima, stručnim timovima, asistentima u nastavi, te personalnim asistentima. Cilj istraživanja je utvrditi prilike i prepreke u primjeni asistivne tehnologije u odgojno-obrazovnom procesu/radu. Ispitano je 100 nastavnika/ca i stručnih saradnika/ca u osnovnim i srednjim školama iz Kantona Sarajevo, Unsko-sanskog kantona, Zapadno-hercegovačke županije i Republike Srpske. Rezultati istraživanja, između ostalog, pokazuju da ispitanici ne poznaju kategorije asistivne tehnologije, da je većini osnovni kriterij za odabir adekvatne asistivne tehnologije teškoća učenika, da je koriste nedovoljno, tj. samo ponekad, te da su odgojno-obrazovne ustanove nedovoljno opremljene asistivnom tehnologijom. To potvrđuje i samoprocjena ispitanika/ca gdje većina ispitanika navodi da imaju minimalne kompetencije koje im omogućavaju upotrebu najjednostavnije asistivne tehnologije. Rad predstavlja uvid u postojeće stanje u praksi s ciljem da se sagledaju potencijali i prilike za sveobuhvatniju primjenu asistivne tehnologije u odgojno-obrazovnom procesu.*

*Ključne riječi: diferencijacija, kompetencije nastavnika, low, mid, high tech, učešće i učenje.*



## Uvod

Kvalitetnim odgojem i obrazovanjem omogućava se prepoznavanje i uklanjanje/ublažavanje postojećih prepreka u učenju i kreiranje prilika za učešće i učenje svim učenicima. Uzimajući u obzir međunarodne dokumente, kao što su: Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948); Konvencija o pravima djeteta (1989); Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2006); Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve (1990) i Deklaracija iz Salamanke (1994) može se uočiti jedinstvena poruka koju jamče navedeni dokumenti, a to jeste da odgoj i obrazovanje trebaju biti usmjereni ka razvijanju maksimalnih potencijala svakog učenika. Da bi se takvo što postiglo neophodno je analizirati resurse: pristupačnosti, dostupnosti, prihvatljivost i prilagodljivosti u obrazovanju, čime se osigurava otklanjanje postojećih prepreka i kreiranje prilika za aktivno učešće i učenje.

Sintagma učešće i učenje podrazumijeva aktivan angažman učenika u nastavnom procesu s ciljem razvijanja interesovanja i potencijala u skladu s kapacitetima svakog učenika. Osiguravanje aktivnog angažmana učenika podrazumijeva uklanjanje i ublažavanje prepreka u odgoju i obrazovanju koje se mogu javiti uslijed niza okolnosti. Kao prepreke u učešću i učenju najčešće se identificiraju fizičke barijere, jer ih je najlakše uočiti. Fizičke barijere ukazuju da pristup zgradi i/ili prostoriji nije pristupačan uslijed prepreka poput: stepenica, pristupne rampe, lifta, rukohvata i slično. Neadekvatno uređenje bilo koje prostorije u odgojno-obrazovnoj ustanovi može biti fizička barijera koja učeniku može stvoriti prepreku za aktivno učešće i učenje u nastavnom procesu. Međutim, pored fizičkih barijera javljaju se i one koje je nekada teže identificirati i ukloniti. Barijere koje se mogu javiti u nastavnom procesu se trebaju promatrati iz različitih perspektiva. U pogledu odgojno-obrazovne ustanove prepreke se mogu javiti u nepristupačnom okruženju, nedovoljnim materijalnim i kadrovskim resursima, što rezultira neadekvatnom opremljenošću potrebnim didaktičkim sredstvima i nastavnim pomagalima, kao i nastavnicima<sup>1</sup> koji trebaju imati kompetencije da odgovore na različite potrebe svih učenika. Iz ugla učenika barijere mogu biti uvjetovane situacijskim okolnostima uslijed trajnih ili trenutnih specifičnih potreba učenika, zdravstvenog stanja, socio-ekonomskog statusa djeteta i obitelji, udaljenosti škole od mjesta prebivališta, socio-kulturalnog konteksta učenika i obitelji iz koje dolazi i kao najvažnije nivoa podrške u toku obrazovanja. Nerijetko se specifična potreba koju učenik može da ima doživljava kao *problem i prepreka* za ostvarivanje očekivanih ishoda u učenju, što je pogrešno. Sve navedeno podrazumijeva spremnost, senzibilitet i potrebne kompetencije nastavnika i stručnih saradnika da adekvatno odgovore na potrebe učenika stvarajući okruženje koje nudi raznovrsne prilike za učešće i učenje svih učenika.

Nastavnici trebaju imati razvijene strategije, alate i pristupe kojima će ublažiti postojeće prepreke i stvoriti uvjete da ih zajednički sa učenicima prevaziđu. Temelj kvalitetnog odgoja i obrazovanja jesu kompetentni nastavnici koji će koristiti sve resurse koje mogu

---

<sup>1</sup> Pojam nastavnik podrazumijeva: učitelje, nastavnike i profesore koji rade u osnovnoj ili srednjoj školi, te pojam nastavnik vrijedi za oba roda.

samostalno kreirati, modificirati i prilagoditi potrebama učenika, što podrazumijeva informacijsku i informatičku kompetentnost, pored profesionalnih, stručnih i pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih kompetencija.

### **Diferencijacija u nastavi kao adekvatna podrška učešću i učenju**

Kompetencije koje trebaju posjedovati i stalno unapređivati nastavnike stavljaju u ulogu cjeloživotnog učenika. Kompetentnost nastavnika se ogleda u povezanosti znanja, sposobnosti, vještina, vrijednosti i motivacije na funkcionalnoj razini (Jurčić, 2014). Postoje različite klasifikacije kojima se određuje kompetencijski profil nastavnika, Evropska komisija za unapređivanje obrazovanja i stručnog usavršavanja, navodi da nastavnik treba posjedovati (Lasić, 2015): stručno znanje iz nastavnog predmeta koji podučava i drugih sličnih nastavnih predmeta zbog korelacije sa drugim nastavnim predmetima, pedagoško-psihološka znanja, didaktičko-metodičku osposobljenost, odnosno poznavanje strategija, metoda i tehnika podučavanja, te razumijevanje društvenog i kulturnog konteksta odgoja, obrazovanja i škole. Dok grupa stručnjaka Evropske unije navodi pet ključnih kompetencija nastavnika (Popović, 2010, prema Kalmar i Janković, 2021): kompetencije nastavnika za nove načine rada u nastavi, kompetencije za radne zadatke izvan razreda, kompetencije za razvijanje novih kompetencija i novog znanja učenika, profesionalne kompetencije i kompetencije za primjenu savremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija u procesu učenja i nastave. Nastavni proces je uvjetovan nizom specifičnosti na koje nastavnik treba adekvatno da odgovori. Stoga i postoji širok opus potrebnih kompetencija koje nastavnik treba posjedovati i koristiti da bi postigao obrazovne ishode. Sve prethodno navedene kompetencije su od velikog značaja za osiguravanje kvalitetnog odgoja i obrazovanja.

Savremena nastava zahtijeva od nastavnika da kreira poticajno okruženje, da stalno unapređuje nastavni proces i da traga za adekvatnim, inovativnim i kreativnim načinima podučavanja i učenja. Osigurati poticajno okruženje, uz to odgovoriti potrebama svakog učenika često zna biti izazovno za nastavnika, međutim, upotrebom univerzalnog dizajna u obrazovanju omogućava se diferencijacija i individualizacija u nastavnom procesu, što je jedna od važnih pretpostavki kako bi svaki učenik ostvario svoje pune potencijale (Bjelan-Guska i Kafedžić, 2021). Univerzalnim dizajnom u obrazovanju kreira se okruženje koje odgovara različitim potrebama učenika. Nastavnik koji koristi različita sredstva za predstavljanje sadržaja, različita sredstva kojim potiče učenike da izraze i predstave šta su naučili, različite načine i sredstva kojima potiče i motivira učenike da aktivno učestvuju i uče u toku nastavnog procesa osigurati će okruženje u kojem će svaki učenik imati priliku da uči na način koji mu najviše odgovara. Važno je naglasiti da univerzalni dizajn u obrazovanju podrazumijeva oblikovanje i prilagođavanje okruženja, materijala, resursa i načina pružanja podrške tako da što više učenika može da koristi ponuđene resurse a da se ne naglašava potreba prilagođavanja. Elementi u kojima se univerzalni dizajn u obrazovanju može koristiti kao alat za podršku u kreiranju kvalitetnog obrazovanja usmjerenog na učenika predstavljeni su u *Tabeli 1*.

Tabela 1. Elementi podrške u kreiranju kvalitetnog obrazovanja usmjerenog na učenika (Prilagođeno prema: Takacs, S. i Zhang, J. 2020)

<b>Samoregulirani učenik</b>	Univerzalni dizajn u obrazovanju potiče učenike da budu odlučni, motivirani, snalažljivi i strateški usmjereni na ispunjavanje ciljeva.
<b>Obrazovanje za sve</b>	Univerzalni dizajn u obrazovanju podsjeća nastavnike da imaju na umu učenike koji nailaze na prepreke i da u skladu s tim kreiraju kurikulum za sve.
<b>Proaktivno planiranje</b>	Univerzalni dizajn u obrazovanju omogućava planiranje i prikupljanje povratnih informacija koje će služiti kao informacija za kreiranje drugačijeg okruženja, pristupa, materijala itd.
<b>Pristupačnost</b>	Univerzalni dizajn u obrazovanju osigurava pristupačnost cjelokupnom školskom okruženju putem principa koje zagovara.
<b>Fleksibilnost</b>	Univerzalni dizajn u obrazovanju stavlja fokus na mogućnost izbora i fleksibilnosti kako bi se ciljevi učenja ostvarili na različite načine.
<b>Realna očekivanja</b>	Univerzalni dizajn u obrazovanju naglašava potrebu jasnog i realnog postavljanja ciljeva i očekivanja od učenika.
<b>Vrednovanje rada</b>	Univerzalni dizajn u obrazovanju ukazuje na važnost pravovremenih, čestih i različitih provjera i redovnih povratnih informacija učeniku.

Univerzalni dizajn u obrazovanju predstavlja osnovu za formulisanje nastavnih ciljeva, metoda, materijala i ocjenjivanja koje mogu da primjenjuju svi – ne kao jedan, “isti-pristup-za-sve”, već u vidu niza fleksibilnih pristupa prilagođenih individualnim potrebama učenika (CAST, prema Džonston, 2014). Stoga nastavnik koji koristi principe univerzalnog dizajna u obrazovanju jasno može prepoznati kada je potrebno koristiti koje resurse i kada je potrebno koristiti individualizaciju i diferencijaciju u nastavnom procesu. Iz tog razloga nastavnici trebaju imati razvijene potrebne kompetencije i poznavati principe univerzalnog dizajna u obrazovanju s ciljem da unaprijede način planiranja, organiziranja i realiziranja nastavnog procesa.

U nastavnom procesu često se koristi diferencijacija kao kriteriji kojim se odgovara na različitost u nastavnom procesu. Važno je da se diferenciranje koristi na način da zadovolji potrebe svih, a ne samo onih učenika za koje nastavnik procijeni da trebaju drugačiji pristup. U primjeni diferencijacije treba se voditi računa o sadržaju i pristupu informacijama, procesu u toku kojeg je važno osigurati aktivno učešće učenika, krajnjem ishodu i okruženju u kojem sve navedeno treba postići (Galkiene, Monkeviciene, 2021). Preporučuje se korištenje razvojne diferencijacije koja omogućava nastavniku da postavi

zajednički cilj učenja čijem ostvarenju mogu da doprinesu svi učenici u skladu sa svojim kapacitetima. Razvojna diferencijacija omogućava prilagodbu nastavnih metoda, gdje se naglasak stavlja na angažman učenika s ciljem prepoznavanja sposobnosti učenika na način da se sljedeći nivo zadataka kreira/modificira na način da se usklade potrebe i sposobnosti učenika sa sveukupnim ciljevima kurikuluma (Montgomery, 1996. prema Maksić, 2007). Diferenciranim podučavanjem i individualizacijom se omogućava da nastavnik bira one alate kojima će učenik na fleksibilan način odgovoriti na potrebne zadatke. To ujedno podrazumijeva pored pedagoško-metodičkih i didaktičko-metodičkih kompetencija i kompetencije za primjenu savremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavnom procesu. Digitalne kompetencije su polazište za razumijevanje informacijske pismenosti, što podrazumijeva: informatičku, digitalnu, medijsku, vizualnu, bibliotečku, kulturalnu i tradicionalnu pismenost, kako objašnjavaju Dizdar i sar. 2012. prema Dedić Bukvić i Šuman, 2021.

Kompetencije koje podrazumijevaju upotrebu savremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija podrazumijevaju informacijski pismenog i informatički osposobljenog nastavnika, koji će moći identificirati, procijeniti i izabrati, ali i modificirati adekvatne resurse i alate za učenje i podučavanje. Uz navedene kompetencije usko je povezan pojam asistivne tehnologije u nastavi. Međutim, iako se ovaj pojam veže za informacijsko-komunikacijske tehnologije, upotreba asistivne tehnologije podrazumijeva istovremeno posjedovanje više kompetencija nastavnika.

### **Primjena asistivne tehnologije u nastavnom procesu**

Asistivna tehnologija je prisutna u različitim formama i različitim funkcijama s ciljem unapređenja kvalitete u svim oblastima života. Pojam "asistivno" se odnosi na tehnologiju koja se koristi kako bi se umanjile i/ili otklonile postojeće prepreke kako bi se omogućilo ispoljavanje potencijala svake osobe. Pojam "tehnologija" se ne odnosi isključivo na sredstvo ili opremu, već na proizvodne organizacione sisteme ili "načine na koji se obavljaju stvari" koji podrazumijevaju veći broj tehničkih principa i komponenti (Stanković, 2015). Postoji mišljenje da asistivna tehnologija podrazumijeva isključivo savremenu tehnologiju, neki od prvih podataka o pojavi asistivne tehnologije sežu od kraja 18. i početka 19. stoljeća kada se javljaju prvi oblici pisma za osobe s oštećenjem vida. Pismo koje je prihvaćeno u cijelom svijetu, a koje se koristi i danas datira iz 1824. godine, a osmislio ga je Louis Braille (Robitaille, 2010). Braillovo pismo se sastoji iz šest tačaka organiziranih u dva reda, gdje svako slovo ima određenu reljefnu strukturu. Time se potvrđuje određenje asistivne tehnologije koje podrazumijeva svaki proizvod, dio opreme ili sistem, bez obzira da li se upotrebljava u izvornom obliku, modifikovan ili prilagođen, s ciljem da bi se povećale, održale ili poboljšale funkcionalne mogućnosti osoba kojima je takav vid podrške potreban trajno ili privremeno (Encyclopedia of Disability, 2006. prema Lazor, 2017). Zanimljiv podatak jeste i da je Aleksandar Graham Bell, čija je supruga imala oštećenje sluha, pokušao razviti uređaj kojim je nastojao supruzi, ali i drugim osobama omogućiti da nauče artikulaciju govornih zvukova. Njegovo

nastojanje je rezultiralo izumom telefona 1870-tih godina. Stoga, asistivna tehnologija nalazi svoju primjenu u različitim oblastima života: u pozicioniranju i kretanju, oblačenju i ishrani, omogućavanju i/ili poboljšavanju komunikacije, učenju, čvrstom i sigurnom držanju predmeta, igranju i bavljenju sportskim i rekreativnim aktivnostima, upravljanju aparatima itd. (Lazor, Isakov, Ivković, 2012).

Primjenom asistivne tehnologije se omogućava svakom pojedincu da jednakopravno učestvuje i koristi resurse zajednice u obrazovanju, socijalnim aktivnostima, radu i zapošljavanju i slobodnom vremenu s ciljem osiguravanja samostalnosti i unapređenja kvalitete života, što je navedeno između ostalog i u Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom (2006). Iako je asistivna tehnologija primarno namijenjena osobama s invaliditetom, odnosno osobama koje privremeno ili trajno trebaju takav vid podrške, upotrebu asistivne tehnologije ne treba samo ograničiti na određenu populaciju, jer je ista potrebna stručnjacima u zdravstvu, pružanju socijalne podrške i zaštite, te je neizostavan faktor u poboljšavanju kvalitete i dostupnosti obrazovanja. Nastavnici, ali i svi drugi stručnjaci u obrazovanju: odgajatelji, učitelji, nastavnici razredne i predmetne nastave, nastavnici u srednjoškolskom i visokoškolskom obrazovanju, stručni saradnici, pedagozi, psiholozi, članovi Mobilnog tima, personalni i asistenti u nastavi trebaju poznavati i koristiti asistivnu tehnologiju u radu sa učenicima. Svaka odgojno-obrazovna ustanova treba da odgovori na ovaj vid podrške osiguravanjem potrebne asistivne tehnologije i kompetentnog nastavničkog i stručnog kadra koji će procijeniti i odabrati adekvatno asistivno pomagalo u odgojno-obrazovnom radu za one učenike kojima će takav vid nastave osigurati da ostvare svoj maksimum.

Razvojem tehnologije i potreba društva, danas, na tržištu postoji raznovrsna asistivna tehnologija i svakodnevno se traga za novim rješenjima s ciljem unapređenja kvalitete života. Brz razvoj i nastanak brojnih pomagala doveo je do kreiranja različitih klasifikacija asistivne tehnologije, tako danas postoje asistivne tehnologije koje se odnose na način izvršavanja određenog zadatka, asistivne tehnologije za nivo teškoće/invaliditeta koju osoba ima, te podjela koja se odnosi na način funkcioniranja uređaja. Svaka od navedenih klasifikacija nudi konkretne proizvode, uređaje i sisteme podrške. Ipak, u tom pogledu je potrebno pažljivo pristupiti odabiru adekvatne asistivne tehnologije. Prvi kriteriji uvijek treba biti potreba i nivo podrške koju treba konkretna osoba u izvršenju određenog zadatka. Ukoliko se određena teškoća/invaliditet stavlja kao primarni kriterij, ne znači da će se adekvatno odgovoriti na potrebu koju određena osoba ima u datom trenutku. Stoga je u odabiru asistivne tehnologije važno pitati osobu šta bi joj i na koji način olakšalo izvršavanje određenog zadatka. Prilikom izbora asistivne tehnologije značajnu pomoć mogu pružiti odgovori na dva pitanja:

1. *Koje zadatke učenik treba da radi, a koji su do sada bili izazovni?*
2. *U skladu s tim, koja asistivna tehnologija bi mogla poslužiti kao sredstvo kojim će učenik postići svoj maksimum?*

Time se pruža vid podrške koji će biti adekvatan da učenik na najbolji način odgovori zadatku. U skladu sa navedenim kriterijima, klasifikacija asistivne tehnologije koja se odnosi na način izvršavanja zadatka se dijeli na oblasti: pokretljivosti, stabilnosti i sjedenja, komunikacije, pristupa računarima, motoričkog aspekta pisanja, teškoća u učenju, čitanju i matematici, teškoća vida i sluha, svakodnevnih životnih aktivnosti i upravljanja aparatima, radnog mjesta, odmora i rekreacije i adaptivnih igračaka (Church i Glennen, 1992b; Male, 1997. prema Parette, i Murdick, 1998). Brojne mogućnosti su date kod odabira adekvatne asistivne tehnologije, međutim najvažnije je poznavati jake i slabe strane učenika da bi se na najbolji način odgovorilo određenom zadatku. Pored kriterija koji omogućava da se na adekvatan način odgovori na potrebu za oblikom podrške u vidu asistivne tehnologije, važno je poznavati i druge klasifikacije. Klasifikacija na osnovu teškoće koju osoba/učenik ima se često koristi u praksi, iako to ne bi trebao biti jedini kriteriji prilikom odabira adekvatnog pomagala, nastavniku može da olakša proces identifikacije i odabira određenog vida potrebne podrške. Podjela asistivnih pomagala na osnovu teškoće obuhvaća (Lazor, 2017):

- asistivnu tehnologiju za osobe s tjelesnim teškoćama,
- asistivnu tehnologiju za osobe s oštećenjem vida,
- asistivnu tehnologiju za osobe s oštećenjem sluha,
- asistivnu tehnologiju za osobe s teškoćama u komunikaciji i
- asistivnu tehnologiju za osobe s teškoćama u učenju.

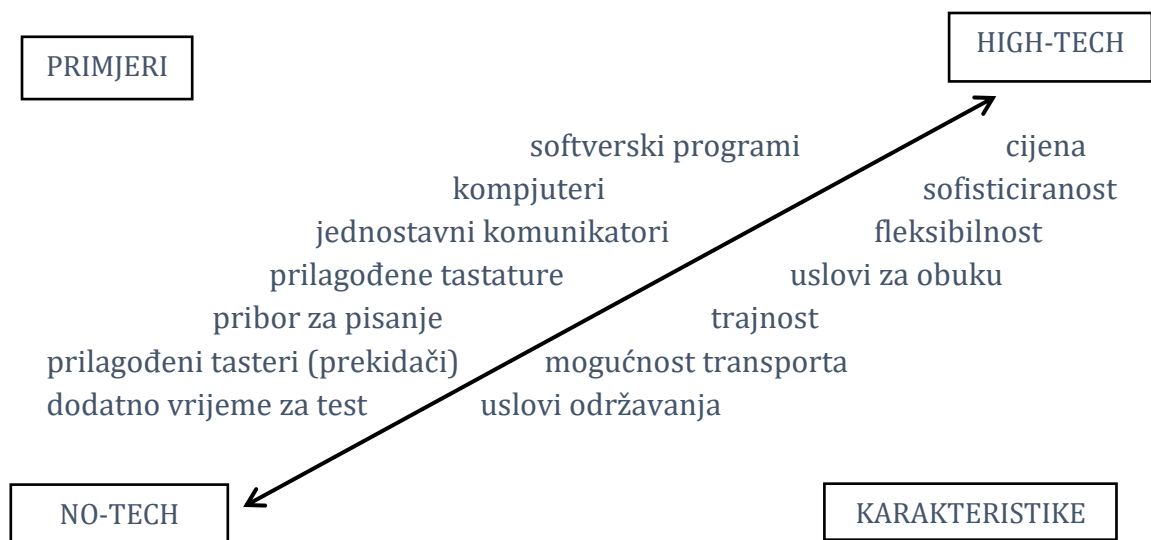
Prilikom odabira adekvatne asistivne tehnologije nekada će biti potrebno odabrati više različitih proizvoda, te isti proizvod neće uvijek odgovarati svakoj osobi, što je važno imati na umu prilikom odabira adekvatne asistivne tehnologije. Također, nekada sofisticirani uređaj nije idealno rješenje kojim će se prevazići sve prepreke, nekada će učeniku bolje odgovarati neki modificirani proizvod koji je nastavnik sam osmislio, kreirao i prilagodio. Što znači, da nastavnik ima različite mogućnosti da putem primjene principa univerzalnog dizajna osmisli i kreira adekvatna nastavna sredstva i pomagala kojim će unaprijediti kvalitetu nastave, a koja neće nužno podrazumijevati najnovija tehnološka otkrića.

S obzirom da je ranije navedeno da se pojam "tehnologija" ne odnosi isključivo na sofisticirane uređaje, nastala je podjela asistivne tehnologije na osnovu tehnološke složenosti (Martinez-Marrero, 2007. prema Roy, 2003; Weiland, 2003) koja se odnosi na:

- "No-tech" rješenja koja se odnose na procedure, usluge i postojeće okolinske uvjete koji ne zahtijevaju posebne uređaje ili opremu. Takva rješenja podrazumijevaju prilagodbe, kao što su papir u boji, dodatno vrijeme za testiranje i prilagođeni hvat olovke i slično.
- "Low-tech" asistivna tehnologija podrazumijeva jednostavne uređaje koji imaju malo mehaničkih dijelova i ne zahtijevaju izvor električne energije, naprimjer: prilagođeni pisači pribor, sličice, komunikacijske knjige, ploče za izbor i vizualne rasporede.

- “Mid-tech” tehnologije se odnose na mehaničke uređaje koji mogu zahtijevati izvor električne energije, ali ne sadrže sofisticirane elektroničke sisteme, kao što su prilagođene tipkovnice, jednostavni komunikatori, sklopke ili prilagođeni kalkulatori.
- “High-tech” asistivna tehnologija odnosi se na sofisticirane uređaje i softverske programe koji zahtijevaju stjecanje potrebnih vještina, znanje o tehnologijama, te pristup tehničkoj podršci.

U *Shemi 1.* predstavljen je prikaz asistivne tehnologije na osnovu tehnološke složenosti od “no-tech” do “high tech” primjera i važnih karakteristika određenih proizvoda.



*Shema 1.* Prikaz asistivne tehnologije na osnovu tehnološke složenosti (prilagođeno prema: Parette, Murdick, 1998)

Sve informacije o navedenim klasifikacijama i karakteristikama trebaju biti dostupne ne samo osobama koje imaju potrebu za asistivnom tehnologijom već svim osobama koje su direktno uključene u svakodnevni život osobe, posebno nastavnicima. Stoga bi svaka odgojno-obrazovna ustanova trebala da omogući (Jehn i Griffin, 2009):

- *Procjenu potreba učenika:*  
uključujući funkcionalnu evaluaciju u uobičajenom okruženju učenika.
- *Nabavku uređaja:*  
kupovina, iznajmljivanje, donacije ili drugi mogući načini osiguravanja asistivne tehnologije.

- *Omogućavanje neophodne modifikacije i prilagođavanja:*  
odabir, dizajniranje, uklapanje, prilagođavanje, prilagođavanje i primjena upotrebe postojećih pomagala.
- *Osposobljavanje učenika za korištenje uređaja:*  
obuka ili tehnička podrška za učenika, podrška nastavnika i/ili asistenta.
- *Obuku za stručnjake:*  
obuka ili tehnička podrška (uključujući pojedince za pružanje usluga u obrazovanju ili rehabilitaciji), poslodavci ili drugi pojedinci koji pružaju usluge, zapošljavaju ili su na neki drugi način uključeni u život učenika.
- *Koordinaciju:*  
sa stručnjacima koji učestvuju u izradi, dizajniranju, testiranju i plasiranju asistivne tehnologije.

Praktična primjena asistivne tehnologije u nastavi se može afirmirati primarno kroz uspostavu Centara za asistivnu tehnologiju, te kroz intenzivne obuke za stručnjake u polju obrazovanja, da bi se postigli prethodno navedeni elementi. Odgojno-obrazovna ustanova može imati idealne uvjete i svu potrebnu opremu, ali je potrebno imati kompetentne nastavnike i stručni tim koji će moći adekvatno da odgovori potrebama učenika. Kafedžić (2020) navodi da kvaliteta obrazovanja ovisi o nastavniku koji provodi obrazovanje, te naglašava da nastavnike treba podržati da svoju praksu razvijaju da bude inkluzivnija, općenito, jer se ne smatra korisnim poticati nastavnike da vjeruju da postoje zasebni pristupi podučavanju potrebni djeci (Grimes, 2014. prema Kafedžić, 2020). Stoga, nastavnici stalno trebaju težiti stručnom usavršavanju i unapređivanju kompetencija da bi uspješno odgovorili na mnogobrojna očekivanja koja se stavljaju pred njih. Asistivna tehnologija postaje sastavni dio nastavne prakse, te je važno osposobiti sve nastavnike za primjenu iste, što potvrđuje i istraživanje (Bognar, 2016. prema Bjelopoljak, 2022) koje je potvrdilo potrebu ljudskog faktora u primjeni asistivne tehnologije kao sredstva IKT-a u odgoju i obrazovanju.

## **Metodologija istraživanja**

### *Cilj istraživanja i istraživačka pitanja*

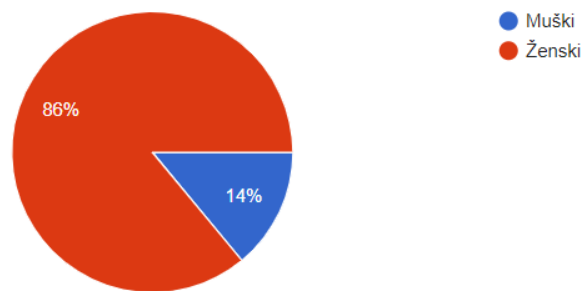
Cilj istraživanja bio je utvrditi prilike i prepreke u primjeni asistivne tehnologije u odgojno-obrazovnom procesu/radu. Prilike i prepreke su viđene kroz informiranost i kompetencije nastavnika, opremljenost odgojno-obrazovne ustanove asistivnom tehnologijom, te stavove ispitanika o korištenju iste. Postavljena su sljedeća istraživačka



pitanja: jesu li ispitanici informirani o asistivnoj tehnologiji, kako samoprocjenjuju kompetentnost za primjenu asistivne tehnologije, jesu li i u kojoj mjeri odgojno-obrazovne institucije opremljene asistivnom tehnologijom, koji osnovni kriterij koriste prilikom odabira asistivne tehnologije, te koji su stavovi ispitanika o korištenju asistivne tehnologije u odgojno-obrazovnom radu. Metode korištene u istraživanju su metoda teorijske analize, deskriptivna metoda, komparativna metoda i survey metoda, a od instrumenata je korišten online anketni upitnik konstruiran za potrebe istraživanja.

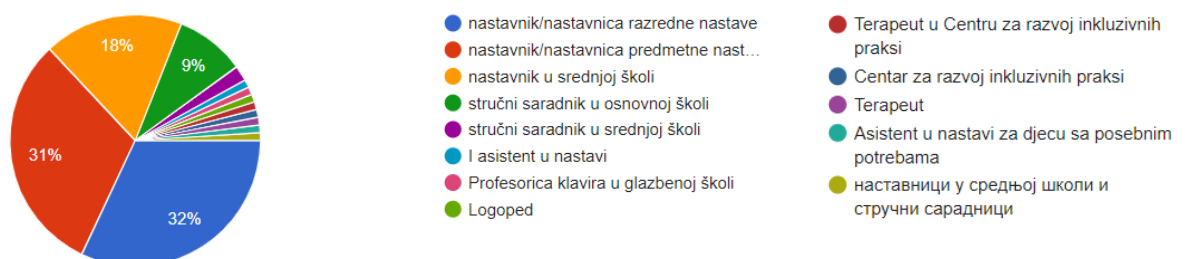
### Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je ukupno 100 ispitanika iz Kantona Sarajevo, Unsko-sanskog kantona, Zapadno-hercegovačke županije i Republike Srpske. Od ukupnog broja ispitanika, 86% ih je ženskog spola, a 14% muškog spola. Budući da se već duži vremenski period opaža fenomen feminizacije nastavničke profesije, ovakva raspodjela unutar slučajnog uzorka je očekivana.



Grafikon 1. Uzorak istraživanja prema spolu ispitanika

Od ukupnog broja ispitanika, najviše je nastavnika/ica iz osnovnih i srednjih škola, zatim stručnih saradnika iz osnovnih i srednjih škola, ali i ostalog stručnog osoblja iz škola i centara, terapeuta i asistenata u nastavi.

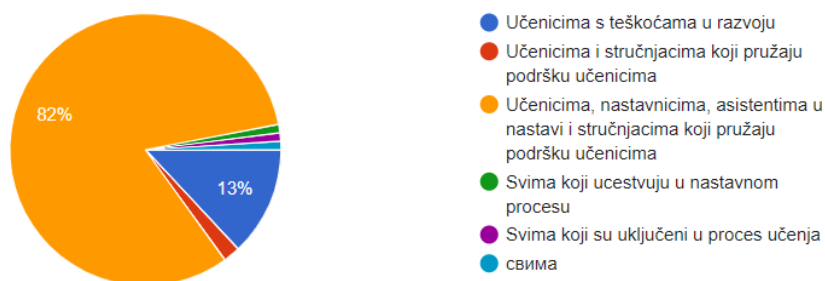


Grafikon 2. Uzorak istraživanja prema radnom mjestu ispitanika

Kada su u pitanju godine radnog staža ispitanika u nastavnom procesu, raspon se kreće od dvije do 28 godina s tim da je najveći broj nastavnika izjavio da u nastavnom procesu radi između 14 i 22 godine.

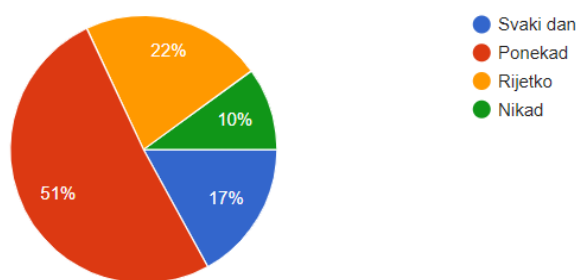
## Rezultati istraživanja i diskusija

Na pitanje kome je namijenjena asistivna tehnologija, 82% ispitanika odgovorilo je da je namijenjena učenicima, nastavnicima, asistentima u nastavi i stručnjacima koji pružaju podršku učenicima, a 13% ispitanika smatra da je namijenjena samo učenicima s teškoćama u razvoju. Odgovori većine ispitanika ohrabruju, budući da asistivnu tehnologiju vide kao faktor podrške svima koji su neposredno ili posredno uključeni u nastavni proces, a jesu u mreži podrške učenika s teškoćom u razvoju.



Grafikon 3. Mišljenje ispitanika o tome ko su korisnici asistivne tehnologije

Iako asistivnu tehnologiju vide kao faktor podrške u učešću i učenju učenika s teškoćama u razvoju, čak 51% ispitanika je koriste samo ponekad, 32% rijetko i nikada, a njih 17% to čine svakodnevno.

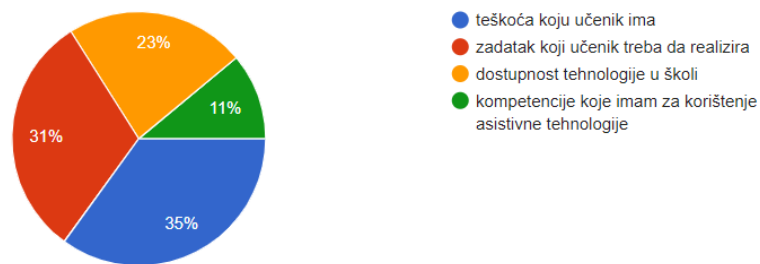


Grafikon 4. Učestalost korištenja asistivne tehnologije

Kada su ispitanici pitani o tome koju asistivnu tehnologiju koriste u nastavnom procesu i svom radu s učenicima, njihovi odgovori su bili sljedeći: računar, projektor, internet, sredstva koja sami naprave i improviziraju, cd player, slikovni raspored, mobitel, digitron, knjige sa slikama, uglavnom ono što mi je dostupno ili mogu sama da napravim, zvučne zapise, slike, prilagođene tekstove, plakate, pametna ploča, aplikacije, matematička pomagala, lupa, različita multimedijalna nastavna sredstva, slikovne kartice, slovarice, kalkulator, računaljka, tipkovnica s velikim tipkama u boji, izrada igara, kartica, crteža,

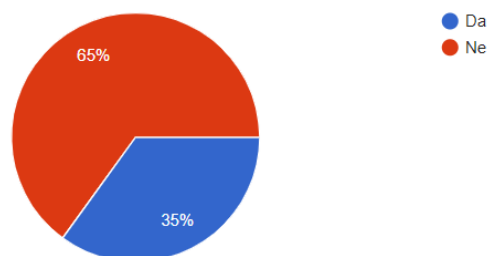
komunikator, slike, prilagođene tekstove, vizualni raspored, flashcards, OCR, Mozabook, web-aplikacije za učenje, ABC Maestro, flanelograf... Neki ispitanici su naveli da ne koriste ništa. U odgovorima onih ispitanika koji su rekli da koriste asistivnu tehnologiju, među nabrojanom vidimo da ne pripada sve asistivnoj tehnologiji, ali jeste ilustracija napora i nastojanja da se sadržaj donese na prilagođen način, tj. da se didaktička sredstva i pomagala učine pristupačnijim kako bi podržali učešće i učenje učenika.

Ispitanici su pitani o tome koji je osnovni kriterij za odabir asistivne tehnologije za konkretnog učenika i 35% ih je odgovorilo da je to teškoća koju učenik ima, 31% ispitanika da je to zadatak koji učenik treba realizirati, za 23% ispitanika je to dostupnost tehnologije u školi, a za njih 11% kompetencije koje imaju za korištenje asistivne tehnologije. Prilikom izbora asistivne tehnologije značajnu pomoć mogu pružiti odgovori na dva pitanja: *Koje zadatke učenik treba da radi, a koji su do sada bili izazovni? U skladu s tim, koja asistivna tehnologija bi mogla poslužiti kao sredstvo kojim će učenik postići svoj maksimum?* U skladu s ovom preporukom, bilo bi važno nastavnicima/stručnim saradnicima/asistentima sugerirati da teškoća nije osnovni kriterij za izbor asistivne tehnologije, iako je tog stava najveći broj ispitanika u ovom istraživanju.



Grafikon 5. Osnovni kriterij izbora asistivne tehnologije za konkretnog učenika

Na pitanje jesu li nekada sami kreirali ili modificirali neko pomagalo s ciljem osiguranja podrške za učenike, 65% ispitanika je reklo da jesu, a 35% njih da to nisu napravili.



Grafikon 6. Iskustvo samostalnog kreiranja ili modificiranja pomagala za osiguranje podrške

Oni ispitanici koji su imali navedeno iskustvo naveli su sljedeće:

*“...u prvom razredu učenici sam, da bi lakše uz pomoć taktilnog osjeta savladala slova, napravila kutiju sa rižom gdje je ona uz podložak pisala slova...”*

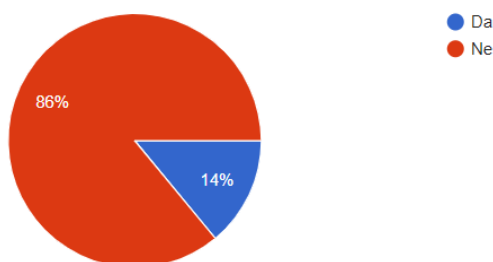
*“Slikovni raspored, prema uputama stručnjaka. Djetetu je prethodno pokazana slika koju sam povezala sa određenim pojmom/predmetom. Kada je dijete uspješno povezalo sve slike sa predmetima, izrađen je raspored i djetetu je ukazano šta je cilj toga: sam sebi rasporediti knjige. Prije toga smo naučili dane u sedmice. Napomena: učenik sa disleksijom i disgrafijom.”*

*“...kartice sa slikama, razni manipulativni materijali, cd audio zapis priče koju pričam itd...”*

*“Osobni tablet i računalo sam prilagodila na način da sam instalirala potrebne aplikacije i prilagodila font i način rada.”*

Ispitanici još naveli i: tekst za čitanje, lutke za predstavu, slikovne kartice, slovarice, računaljka, nastavni listići, prilagodba nagiba stola za dijete sa cerebralnom paralizom, slikovnice, mape, slagalice, razne aplikacije za razvoj govornih vještina, E-glas, slikovni prikazi, plakati, kockice, vizuelni raspored, većina didaktičkog materijala (sličice, slikovnice), lazy bag od stiropora, vrata od sobe kao tobogan, crtovlje, miš i tastaturu, držače za osobe sa tjelesnim invaliditetom...

Čak 86% ispitanika je odgovorilo da im nije poznato da se asistivna tehnologija može podijeliti na low, mid i high tech tehnologiju, a njih 14% da im je ta podjela poznata. Kada je od njih traženo da za svaku kategoriju navedu po jedan primjer asistivne tehnologije, samo njih 18 je dalo odgovor na to pitanje, a od njih 18 samo su dva ispitanika navela tačne primjere prema traženim kategorijama.



Grafikon 7. Poznavanje podjele asistivne tehnologije na low, mid i high tech tehnologiju

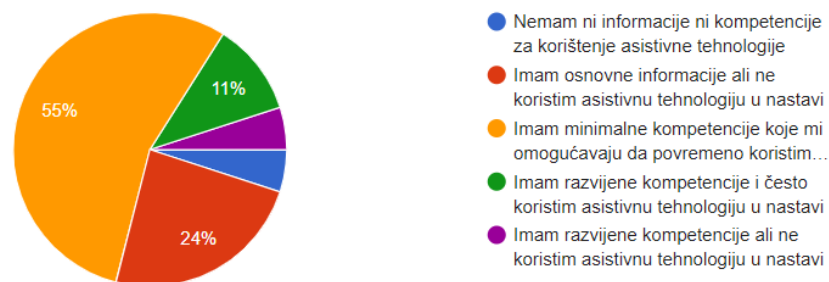
Na pitanje *Kako biste opisali opremljenost asistivnom tehnologijom škole u kojoj radite?* ispitanici su dali odgovore od jako slabo, ispodprosječno, jako loše i nikako, preko odgovora minimalno, donekle ali nedovoljno, snalazimo se sami i sl., a samo nekoliko odgovora je izražavalo postojanje tehnologije u školi, upotrebu određenih softvera i

iskazalo da je to dovoljno u odnosu na učenike i njihove potrebe koje imaju. Ipak, skrećemo pažnju na dva odgovora koja ilustriraju dominantni stav ispitanika:

*“Pojam asistivne tehnologije nije do sada korišten u radnom okruženju u kojem ja radim. Prema tome, nije se sistemski uopće radilo na obezbjeđenju okruženja u kojem su dostupne asistivne tehnologije.”*

*“Opremljenost je loša, sve ovisi o pojedincu koji je spreman uložiti svoj trud, sposobnosti i materijale.”*

Kada su bili u prilici procijeniti svoju informiranost i kompetentnost za korištenje asistivne tehnologije, 55% ispitanika je procijenilo da imaju minimalne kompetencije koje im omogućavaju povremeno korištenje asistivne tehnologije. Da imaju osnovne informacije, ali ne koriste asistivnu tehnologiju u nastavi, tvrdi 24% ispitanika, a samo njih 11% samoprocjenjuje da imaju razvijene kompetencije i da često koriste asistivnu tehnologiju u nastavi.



Grafikon 8. Samoprocjena ispitanika o informiranosti i kompetentnosti za korištenje asistivne tehnologije

U konačnici, ispitanici su zamoljeni da navedu svoj stav o primjeni asistivne tehnologije u nastavnom procesu. Posebno ističemo da je svih 100 ispitanika izrazilo pozitivan stav, spremnost da uče o novim tehnologijama i iste primjenjuju u nastavnom radu, a kao ilustraciju navodimo tek nekoliko njihovih odgovora:

*“Smatram da bi se trebao koristiti ovakav vid tehnologije ali smo nedovoljno informisani o takvoj tehnologiji.”*

*“Zaista sam zainteresovana za primjenu asistivne tehnologije jer bi to bila olakšavajuća okolnost i za dijete i za mene.”*

*“Otvorena sam za svu tehnologiju koja pomaže u nastavnom procesu svim sudionicima.”*

*“Primjena asistivne tehnologije unapređuje usvojenost znanja ali je potrebna prvenstveno kreativnost i obučenos nastavnog osoblja.”*

*“Smatram da je asistivna tehnologija neizostavni dio inkluzivnog procesa.”*

*“Smatram da je prije svega potrebno da se mi kao nastavnici obrazujemo o asistivnoj tehnologiji i da bi nastavni proces bio puno bolji pri korištenju asistivne tehnologije.”*

*“Nakon ove obuke mišljenja sam da asistivna tehnologija može biti pomoć za sve učenike, te da bi bilo dobro koristiti je kad god nam se ukaže prilika za to. Asistivna tehnologija može biti i inovacija, te interesantna za sve učenike.”*

*“Ona je neophodna. Trebaju nam asistivne tehnologije u školi. Moramo modernizirati naš obrazovni sistem i pružiti šansu svima da se uključe u nastavni proces na način kako bi ishodi poučavanja bili na nivou maksimalnih dometa učenika s poteškoćama u razvoju.”*

*“Mislim da može biti jedan od najvećih saveznika nastavniku u poučavanju djece s teškoćama!”*

## **Zaključak**

Identifikacija prepreka u nastavnom procesu prvi je korak ka kreiranju pristupačnog okruženja. Nastavnici koji su spremni identificirati prepreke, tragać će za rješenjem i nastojati osigurati nastavni proces diferencirajući okolinu, proces, nastavne materijale i evaluaciju, s ciljem osiguravanja kvalitetnog obrazovanja za sve učenike. Diferencijacijom i individualizacijom u nastavnom procesu nastavnik procjenjuje i bira adekvatna nastavna sredstva i pomagala s ciljem aktivnog učešća i učenja svih učenika. Stoga su važne nastavničke kompetencije koje će omogućiti razumijevanje i primjenu asistivne tehnologije s namjerom da se kreira obrazovno okruženje koje može da zadovolji potrebe svih učenika. Prepreke u širokoj (ne)primjeni asistivne tehnologije jesu upravo usko razumijevanje koje je povezano sa stavom da je asistivna tehnologija namijenjena samo učenicima s teškoćama u razvoju i da se bira samo u skladu sa teškoćom koju učenik ima. Nedovoljna opremljenost škola i stav da je asistivna tehnologija samo dio sofisticiranih uređaja i programa, visokog finansijskog ranga, rezultira da se u školskom okruženju i ne koristi često kao podrška u nastavnom procesu.

Cilj istraživanja bio je utvrditi prilike i prepreke u primjeni asistivne tehnologije u odgojno-obrazovnom procesu/radu. Prilike i prepreke su viđene kroz informiranost i kompetencije nastavnika, opremljenost odgojno-obrazovne ustanove asistivnom

tehnologijom, te stavove ispitanika o korištenju iste. Postavljena su sljedeća istraživačka pitanja: jesu li ispitanici informirani o asistivnoj tehnologiji, kako samoprocjenjuju kompetentnost za primjenu asistivne tehnologije, jesu li i u kojoj mjeri odgojno-obrazovne institucije opremljene asistivnom tehnologijom, koji osnovni kriterij koriste prilikom odabira asistivne tehnologije, te koji su stavovi ispitanika o korištenju asistivne tehnologije u odgojno-obrazovnom radu.

Kada je u pitanju informiranost o asistivnoj tehnologiji, najveći broj ispitanika je mišljenja da je asistivna tehnologija namijenjena učenicima, nastavnicima, asistentima u nastavi i stručnjacima koji pružaju podršku učenicima, a zatim slijede ispitanici koji smatraju da je namijenjena samo učenicima s teškoćama u razvoju. Većina ispitanika vide asistivnu tehnologiju kao faktor podrške svima koji su neposredno ili posredno uključeni u nastavni proces a jesu u mreži podrške učenika s teškoćom u razvoju. Najčešća asistivna tehnologija koju koriste u nastavnom procesu i svom radu s učenicima su računari, različite aplikacije i prilagođena sredstva i didaktička pomagala. Većina ispitanika nije informirana o tome da se asistivna tehnologija može podijeliti na low, mid i high tech tehnologiju, a oni koji jesu informirani, uglavnom nisu mogli navesti primjere za svaku kategoriju. Iako asistivnu tehnologiju vide kao faktor podrške u učešću i učenju učenika s teškoćama u razvoju, većina ispitanika je koriste samo ponekad, zatim rijetko i nikada, a njih manje od jedne petine to čine svakodnevno. Većina ispitanika je nekada samostalno kreirala ili modificirala neko pomagalo s ciljem osiguranja podrške za učenike. Kada su bili u prilici procijeniti svoju informiranost i kompetentnost za korištenje asistivne tehnologije, dvije trećine ispitanika je procijenilo da imaju minimalne kompetencije koje im omogućavaju povremeno korištenje asistivne tehnologije te da imaju osnovne informacije, ali ne koriste asistivnu tehnologiju u nastavi. Odgojno-obrazovne institucije su skoro nikako ali u svakom slučaju nedovoljno opremljene asistivnom tehnologijom. Osnovni kriterij za odabir asistivne tehnologije za konkretnog učenika je najčešće teškoća koju učenik ima, ali i mogućnosti koje škola pruža. Svi ispitanici su izrazili pozitivan stav, spremnost da uče o novim tehnologijama i iste primjenjuju u nastavnom radu, te istaknuli da je im potrebna izobrazba iz oblasti informacijsko-komunikacijskih tehnologija i asistivne tehnologije kako bi mogli pružiti adekvatnu podršku svakom djetetu u postizanju njegovih punih potencijala, pa i djetetu s teškoćom u razvoju. Što se potvrđuje i rezultatima istraživanja (Bukvić Dedić, 2016) analizirajući 25 studijskih programa na nastavničkim fakultetima Univerziteta u Sarajevu utvrđeno je da na samo devet (9) studijskih programa uočeno prisustvo predmeta iz informacijsko-informatičke grupe predmeta.

Predstavljeni podaci ukazuju da većina nastavničkih fakulteta na Univerzitetu u Sarajevu ne razvija informacijske i informatičke kompetencije budućih učitelja/nastavnika. Stoga je za unapređenje nastave potrebno tokom inicijalnog obrazovanja budućih nastavnika razvijati kompetencije koje su potrebne za savremenu nastavu, uz obezbjeđivanje potrebne asistivne tehnologije koja će osigurati kvalitetno obrazovanje za sve učenike. Također, za nastavnike koji su u nastavnom procesu potrebno je omogućiti kontinuirano

usavršavanje, razvijanje i jačanje kompetencija s ciljem unapređenja odgojno-obrazovne prakse.

## Popis literature

1. Bjelan-Guska, S. i Kafedžić, L. (2021). Metodicka raznolikost kao odgovor na izazove inkluzivne nastave. *Zbornik radova sa Druge međunarodne naučno-stručne konferencije: Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih*. Sarajevo: Pedagoški fakultet u Sarajevu.
2. Bjelopoljač, Š. (2022). *E-inkluzija*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step i Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću.
3. Dedić Bukvić, E. (2016). Zastupljenost informacijske i informatičke kompetencije na studijskim programima i izobrazbe nastavnika na Univerzitetu u Sarajevu. *"Obrazovanje odraslih" – Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*. 16(2), 73-96.
4. Dedić Bukvić, E. i Šuman, M. (2021). *Nastavnici kao digitalni mentori: podrška u radu s djecom i mladima u digitalnom okruženju*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
5. Galkiene, A. i Monkeviciene, O. (editors) (2021). *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning*. Springer Nature.
6. Džonston, K. (2014). *Pristup školi i obrazovno okruženje II – Univerzalni dizajn za učenje*. New York: UNICEF.
7. Jehn, N. i Griffin, K. (2009). *Assistive Technology Resource Guide*.
8. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*. 11(1), 77-91.
9. Kafedžić, L. (2020). *Da niko ne izostane: osnove specijalne pedagogije*. Sarajevo.
10. Kalmar, L. i Janković, A. (2021). Competences of elementary school teachers as a factor of efficiency of education in modern schools. *Norma*, 26(2), 149-157.
11. Lasić, K. (2015). *Uloge nastavnika u tradicionalnoj i kvalitetnoj školi*, Putokazi, III. (2) 101-110.
12. Lazor, M., Isakov, M., Ivković, N. (2012). *Asistivna tehnologija u školi*. Novi Sad
13. Lazor, M. (2017). *Katalog asistivne tehnologije*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Dostupno na: <https://www.unicef.org/serbia/media/3141/file/Katalog%20asistivne%20tehnologije.pdf>
14. Maksić, S. (2007). *Razvojna diferencijacija nastave*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 328-338
15. Martinez-Marrero, I. (2007). *Assistive technology: An instructional tool to assist college students with written language disabilities*.
16. Stanković, Ž. (2015). *Primena informaciono-komunikacionih i asistivnih tehnologija za podršku učenicima u inkluzivnom obrazovanju*. Fakultet tehničkih nauka, Čačak.
17. Parette, H. P. i Murdick, N. L. (1998). Assistive technology and IEPs for young children with disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 193-198.
18. Takacs, S. i Zhang, J. (2020). *Universal Design for Learning: A Practical Guide*. Centre for Teaching, Learning, and Innovation. Justice Institute of British Columbia.



## ASSISTIVE TECHNOLOGY IN TEACHING PRACTICE: OPPORTUNITIES AND OBSTACLES

### *Abstract*

Obstacles in participation and learning can happen on different levels and stages of complex teaching processes and be conditioned upon different factors. Teacher competences in inclusive education should include knowledge and skills relevant for improving learning and teaching as well as their ability to prevent or minimize obstacles in students' learning and participation. Differentiation of the learning environment, process, teaching materials and strategies, didactic materials and teaching aid is an adequate didactic and methodological intervention of a competent teacher in an attempt to overcome obstacles and restrictions in learning and participation.

Differentiation is based on teachers' competences and their abilities to recognize and meet their students' needs through different approaches, processes and tools in order to increase the chance of achieving the learning outcomes and full potential of each student. In the process of adapting, it is important to provide assistive technology in order to increase, sustain and improve functional abilities of persons with disabilities. Assistive technology is also intended for other education experts such as: teachers, pedagogues, psychologists, expert teams, assistant teachers and personal assistants. The aim of this research was to identify opportunities and obstacles in implementing assistive technology in education processes. One hundred elementary and high school teachers and associates from the Sarajevo Canton, Una-Sana Canton, West Herzegovina Canton and Republic of Srpska participated in the research. The research results, among other things, indicate that the participants are not familiar with categories of assistive technology and that a majority of them chooses adequate assistive technology based on the students' disabilities only. The results also show that the participants do not use assistive technology often enough, that is, only sometimes, and that the educational institutions are insufficiently equipped with assistive technology.

These results have been confirmed through self-evaluation of the research subjects as well, in which a majority of them stated their competences for using elementary assistive technologies are minimal. This paper shows the situation in practice and aims to look into the potentiality and opportunities for comprehensive implementation of assistive technology in education.

*Keywords: differentiation, teacher competences, low, mid, high tech, participation and learning.*

## NAČINI RJEŠAVANJA SUKOBA U ŠKOLSKOM KOLEKTIVU IZ PERSPEKTIVE STUDENATA PEDAGOGIJE

Meliha Karić, MA

Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju

### *Sažetak*

*Nerijetko imamo priliku čuti da sukobi u odnosima sa drugima, nisu sami po sebi ni dobri ni loši, već da njihove posljedice po radni kolektiv mogu biti dobre i loše. Škola je primjer jednog složenog radnog kolektiva koju određuje obrazovna struktura zaposlenih, različitost zadataka koje ostvaruje, uvjeti rada itd. U školskom kolektivu saradnici su primorani na međusobnu kooperaciju i komunikaciju.*

*Rad donosi prikaz mišljenja studenata o pozitivnim i negativnim posljedicama sukoba u odnosima sa drugima unutar školskog kolektiva. U istraživanju su učestvovali studenti pedagogije II ciklusa studija na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu. Cilj istraživanja je predstaviti stavove studenata o mogućim uzrocima nastanka sukoba u školskom kolektivu i prikazati prijedloge, iz pozicije (budućeg) pedagoga, kako prevenirati i spriječiti negativne posljedice sukoba u školskom kolektivu.*

*Mišljenje studenata je da ne postoji univerzalan način rješavanja sukoba u odnosima s drugima, isto kao što i ne postoji potpuni sklad među uposlenicima školskog kolektiva. I kada izgleda da su odnosi potpuno skladni, zapravo, riječ je o izbjegavanju, potiskivanju ili negiranju problema. Stoga, predlažu da strategije rješavanja sukoba trebaju biti prilagođene specifičnostima određene situacije sa tendencijom primjene saradnje kao konstruktivnog načina rješavanja sukoba unutar međuljudskih odnosa.*

**Ključne riječi:** *školski kolektiv, stručni saradnik – pedagog škole, sukob*

## Uvod

Radni kolektiv čini skupina ljudi ujedinenih zajedničkim radom, interesovanjima i ciljevima. Smatra se da je osnovnu koncepciju radnog kolektiva moguće definirati ako se mogu prepoznati principi koji se primjenjuju kada je u pitanju: formiranje radnih jedinica, podjela rada, donošenje odluka, uputa i instrukcija šta i kako raditi i kontroliranje, tačnije vrednovanje izvršenog rada.

Kolektivni (zajednički) rad nije samo zbroj pojedinačnih napora određenog broja ljudi. Produktivniji je, uspješniji i učinkovitiji ako omogućava svakom članu da primijeni sva svoja znanja i vještine, ali i da stječe i bogati (nova) radna iskustva. Posljednih godina primjetno je da se status radnog kolektiva i položaj uposlenika u njemu značajno mijenja. Pitanje kako voditi jedan radni kolektiv postaje sve prisutnije, jer svaki nastoji što je više moguće optimizirati svoje aktivnosti, kako bi kolektiv bio funkcionalniji. Za postizanje ciljeva potrebno je vrijeme, zalaganje i doprinos svakog člana radnog kolektiva.

Škola je primjer jednog složenog radnog kolektiva (Staničić, 2006). Ono što odražava njenu složenost je: obrazovna struktura zaposlenih, različitost zadataka koje ostvaruju, uvjeti rada, različite organizacione jedinice (grupiranost poslova), složenost rada itd. U jednom ovakvom kolektivu saradnici su sve više upućeni jedni na druge, saraduju u određenim radnim zadacima, bave se rješenjima određenih problema, prikupljaju informacije o stvarima i pojavama, uče i poučavaju, primorani su na kooperaciju, a to znači na komunikaciju. Imajući u vidu navedene elemente koji određuju školu kao složeni radni kolektiv, može se zaključiti da je izazovno rukovoditi jednom školom. Bez komunikacije nije moguće rukovoditi školom, tačnije, utvrditi i provesti ciljeve, napraviti planove, organizirati uposlenike i druge potrebne resurse, izvršiti izbor kadrova i brinuti se o njihovom razvoju, voditi, motivirati, kreirati pozitivnu klimu te objektivno vrednovati postignuća pojedinca i kolektiva u cjelini. Reklo bi se da je svrha komunikacije koju rukovoditelj treba imati i njegovati "pravu poruku poslati saradnicima na pravi način i u pravo vrijeme". Usljed nepoštivanja ovog niza pravila, za posljedicu možemo imati nastanak sukoba koji za posao mogu biti loši i zbog toga ih treba izbjegavati. Međutim, danas preovladava shvatanje da sukobi nisu sami po sebi ni dobri ni loši, već da njihove posljedice mogu po radni kolektiv (grupu) biti dobre i loše.

U ovom radu, pored teorijskih razmatranja i koncepata, predstavljeni su stavovi i mišljenja studenata pedagogije sa drugog ciklusa studija, o uzrocima i načinim rješavanja sukoba u školskom kolektivu iz pozicije budućeg (školskog) pedagoga. Potaknuti dobivenim rezultatima iz anketnog upitnika sa studentima je obavljen razgovor. Studenti su mišljenja da potpuni sklad među ljudima ne postoji, i kada izgleda da su odnosi uredni, da nisu narušeni, zapravo, riječ je o izbjegavanju, potiskivanju ili negiranjima problema. Vjerovati da će ovakav pristup riješiti problem, znači imati krivu i lažnu nadu što za posljedicu može imati situaciju da će problem postati intenzivniji i s vremenom se neće moći riješiti. Grupa u kojoj nema sukoba je statična i neprilagodljiva na promjene i inovacije. Da bi se grupa održavala, bila samokritična i kreativna, stanovita količina sukoba je neophodna.

## **Određenje i pogledi na sukob unutar školskog kolektiva**

Brojne su definicije koje interpretiraju i opisuju pojam sukoba. Pa tako, može se kazati da je sukob pojam koji označava situaciju kada postoje suprotna zbivanja i tendencije ponašanja (Petz, 1992). Prema Deutschu (1989, prema Pokrajac, 1992), sukobi se odvijaju na svim razinama socijalnog života: interpersonalnoj, intergrupnoj, interorganizacijskoj i internacionalnoj. Interpersonalni sukob podrazumijeva situaciju međusobnog neslaganja dviju ili više osoba čiji interesi ne mogu biti istodobno zadovoljeni ili su, pak, percipirani kao takvi. To je proces u kojem osoba A/grupa A, namjerno sprečava napor osobe B/grupe B, kako ona ne bi postigla svoj cilj, tačnije ostvarila interes (Bahtijarević-Šiber, F. i dr., 1991). Iz navedenih definicija moguće je prepoznati određene sličnosti. Sukob je moguć ako postoji dvije ili više strana koje su u njega uključene, a čija se interesovanja ne poklapaju. Do sukoba dolazi ako jedna strana onemogućuje drugoj da ostvari svoj cilj.

Sukobi su sastavni dio školske svakodnevnice. S obzirom na njihovu učestalost moglo bi se kazati da su postali "normalna" pojava, zbog toga na njih reagiramo spontano. Rijetko tražimo uzroke nastanka i ne sagledavamo moguće posljedice. U našoj kulturi ukorijenjeno je mišljenje da su sukobi štetni i da ništa dobro i korisno ne mogu donijeti. Zbog toga, treba biti poslušan i prihvatiti mišljenje drugog i raditi kako drugi kaže, jer je to jedini i ispravan način.

Šta nam govore teoretičari u novijim istraživanjima? Ističu da sukobi imaju važnu ulogu u životu i radu svakog pojedinca i da osim negativnih posljedica imaju i pozitivne doprinose. Negativne posljedice sukoba mogu biti: nezadovoljstvo, slabljenje međusobnih veza, smanjenje radne uspješnosti, loša komunikacija sa drugima, borbe među saradnicima postaju važnije od obavljanja posla itd. Pozitivni doprinosi sukoba su: poboljšava kvalitetu donesenih odluka, podstiče kreativnost i inovatorstvo, povećava i bogati interesovanja i radoznalost u grupi, postaje sredstvo za smanjenje napetosti, omogućava bolju prilagodbu promjenama itd. (Rijavec, 1995). Teško je unaprijed reći hoće li sukob po grupu ili pojedinca imati negativne ili pozitivne posljedice. To ovisi o načinu njegovog rješavanja, vrsti posla, te o intenzitetu i kontroli sukoba. Sigurno je da razumijevanje sukoba može pridonijeti kvalitetnijoj komunikaciji među ljudima, a njihovo pravilno usmjeravanje, kreativnijem i produktivnijem radu.

Ova spoznaja je vrlo važna za školu kao odgojnu i obrazovnu ustanovu, a posebno za njene rukovoditelje i razvojni tim. Ostvarivanje ciljeva, zadataka i programa rada škole postiže se raznolikim stručno-pedagoškim, administrativnim, organizacijskim i razvojnim aktivnostima. U ovim aktivnostima su uključeni naponi svih članova školskog kolektiva: učenici, nastavnici, stručni saradnici, uprava škole, administrativno i tehničko osoblje kao i pojedinci i institucije iz lokalne zajednice, kao što su: roditelji, staratelji, druge odgojno-obrazovne ustanove u lokalnoj sredini, ustanove kulture, zdravstva, sporta itd. (Hebib, 2009). Različite osobnosti, pogledi, iskustva, obrazovanje, motivacija, sistem vrijednosti itd. očekivano uzrokuju različita gledišta kod svakog člana školskog kolektiva o načinima rada i ispunjenja zadataka iz oblasti struke. Iz tih različitih percepcija se rađaju napetosti, neslaganja i sukobi koji, u nekim situacijama mogu usporiti pa i onemogućiti ostvarenje

planiranih ciljeva. Staničić (2006) naglašava da su zahtjevi prema rukovoditelju škole kompleksni i višeslojni i da rukovoditelji zajedno sa stručnim saradnicima, pedagogom škole, često imaju više uloga istovremeno. Oni su vrh školske hijerarhije, predstavljaju školu, kod njih se isprepliću informacije, donose odluke, dodjeljuju zadaci, planiraju procesi, rješavaju problemi, reflektiraju razvoji, ispituju koncepti itd. Može se kazati da su odgovorni za saradnju u svakodnevnicima škole, imaju viziju i usmjeravaju njezino ostvarivanje, administriraju i pomažu u rješavanju raznih pitanja, savjetuju, potiču, povezuju itd. Zbog toga, opravdano je očekivati da je poznavanje naravi sukoba i njihovo produktivno usmjeravanje, tačnije rješavanje, jedna od profesionalnih karakteristika vrsnih rukovoditelja i stručnih saradnika, pedagoga škole.

### **Komunikacija i saradnja unutar školskog kolektiva**

Za uspješno funkcioniranje škole kao odgojne i obrazovne ustanove neophodna je komunikacija kako između članova školskog kolektiva tako i između škole i pojedinaca i institucija u njenom lokalnom i širem društvenom okruženju. Komunikacija unutar radnog kolektiva podrazumijeva: davanje uputstava i savjeta od članova na rukovodećim položajima, traženje objašnjenja i dostavljanje saopštenja među članovima (Rot, 1988). Komunikacija među članovima školskog kolektiva ne obavlja se samo da bi se izvršili zadaci i organizovao rad u grupi, već je i izraz socijalno-emocionalnih potreba svakog člana školskog kolektiva.

Mogli bismo kazati da su socio-emocionalna klima i kohezija značajne odrednice svakog, pa tako i školskog kolektiva. Socio-emocionalna klima u školi podstiče određene stavove, koji se mogu odraziti na kvalitet odnosa prema drugima, kao i na sam odnos prema radu. Budući da su okolnosti rada u velikoj mjeri podložne utjecajima, moglo bi se kazati da je socio-emocionalna klima u školi podložna promjenama, ovisno o tome kakva je priroda i sadržaj aktivnosti kojima se članovi školskog kolektiva bave, kakvi su međuljudski odnosi, da li preovladavaju interesovanja za postizanje reputacije, ugleda ili određene naknade, kakvi su izgledi za osobni rast i razvoj itd. Kohezija školskog kolektiva očituje se u "snazi privlačnosti" članova prema njemu, njihovoj sposobnosti da zajednički utječu na pojedinca, podstaknu ga da ostane aktivan u skupini i spriječe ga da je napusti. Kohezija je posljedica "privlačnosti" ljudi jednih drugima u potrazi za pomoć ili potporu u postizanju određenih ciljeva. Rekli bismo da na koheziju unutar školskog kolektiva utječe zadovoljstvo saradnika u njemu. Zadovoljstvo može biti izraženo na različite načine, poput: usklađenosti osobnih sposobnosti sa strukturom i sadržajem aktivnosti koje se provode u školskom kolektivu, kroz međusobno povjerenje saradnika, kroz inicijative i motive individualnog i grupnog djelovanja, što doprinosi boljem međusobnom razumijevanju, kroz racionalnu raspodjelu uloga između saradnika, u kojima niko ne može uspjeti na račun drugoga.

Komunikacija se može posmatrati kao preduslov postojanja i funkcionisanja bilo koje društvene grupe i kolektiva, kao medij putem kojeg se ostvaruju grupne aktivnosti, ali i kao rezultat uspješnog grupnog i institucionalnog djelovanja. Da bi grupu ili instituciju u cjelini krasila kvalitetna komunikacija među njenim članovima, neophodno je da ona teče u svim pravcima, da se odvija i u horizontalnoj i u vertikalnoj ravni, da ima odlike decentralizovane komunikacije (Hebib, 2009:32). To bi značilo da komunikaciju među članovima školskog kolektiva treba da odlikuje brojnost komunikacionih kanala. U suprotnom može se desiti da se u odnosima između nastavnika i učenika, nastavnika i stručnih saradnika, nastavnika i uprave škole, kao i u drugim vrstama relacija, ostaje samo na službenom odnosu, bez stvarne komunikacije i saradnje. Ovakvi primjeri podstiču razvoj nastanka različitih stereotipa koji nisu dobrodošli, jer za posljedicu možemo imati "odvojeno djelovanje" saradnika koji su svojim funkcijama i ulogama usmjereni jedni prema drugima. U takvim okolnostima dovodi se u pitanje funkcija škole, tačnije rezultati njenog djelovanja kao i rezultati djelovanja svakog člana školskog kolektiva. Nisu rijetke pojave da tada školom vlada atmosfera krutosti, neprofesionalizma i izolacije, što se izrazito negativno odražava na ukupni dojam o školi kao odgojnoj i obrazovnoj instituciji.

Komunikacija i saradnja stručnog saradnika (pedagoga) sa članovima školskog kolektiva ovisi o položaju koji stručni saradnik ima u školi, ali i od škole u cjelini, jer ugled pedagoga može biti određen formalnom organizacijom škole, administrativnom upravom, osobinama učenika, nastavnika, roditelja i staratelja učenika, kao i ličnim osobinama. U skladu s navedenim, važno je istaknuti savremeno shvatanje uloga pedagoga koje ističe Mušanović (2002), navodeći osnovne funkcije razvojne djelatnosti pedagoga:

1. *operativna* – planiranje, koordinacija, praćenje, evaluacija;
2. *studijsko-analitična* – znanstveno utemeljeno praćenje odgojnih i obrazovnih procesa radi evaluacije ostvarenja kvalitete i njezinog unapređenja;
3. *informativna* – praćenje potreba saradnika odgojnog i obrazovnog procesa za novim informacijama;
4. *instruktivna* – poučavanje i usavršavanje saradnika školskog kolektiva;
5. *savjetodavna, terapijska i supervizijska* – rad na rješavanju potreba i problema saradnika;
6. *istraživačka* – spoznaja o promjenama i inovacijama te načini njihova provođenja radi unapređivanja odgojne i obrazovne prakse;
7. *normativna* – razvitak normi, procedura i protokola za stručno i kvalitetno obavljenje poslova.

Komunikacija pedagoga sa članovima školskog kolektiva je nužan i sastavni dio pedagoškog djelovanja jer pruža razmjenu informacija, mišljenja i osjećaja sa drugima. Pedagog ima profesionalnu obavezu da uspostavlja odnose, po mogućnosti saradničke, sa svim učesnicima školskog rada i života. Da bi mogao adekvatno da odgovori na očekivanja drugih članova školskog kolektiva, najprije ih treba prepoznati. Komunikacija i saradnja unutar kolektiva je put razmjene i međusobnih očekivanja i saopštavanja potreba, zbog

čega se komunikacija sa drugima može tretirati kao jedan od glavnih preduslova za ispunjenje profesionalnih uloga.

Nisu rijetke situacije u kojima je komunikacija pedagoga sa drugim članovima školskog kolektiva “rezultat i odraz” opće socio-emocionalne atmosfere u školi. Za pedagoga je značajno da sa drugima gradi saradničke odnose zasnovane na kompetencijama i afinitetima pojedinaca. Dodjeljivanje zaduženja i aktivnosti drugima, kojima se osigurava svakom saradniku da ima djelimičnu autonomnost u vlastitim radnim funkcijama, kao i u sistemu grupnog odlučivanja, doprinosi povećanju šansi za ostvarenje grupnog cilja i efikasnosti grupnog rada, pri čemu je evidentan i rast grupne motivacije. Saradnja pedagoga sa radnim kolegama ne podrazumijeva zanemarivanje autonomnosti (neovisnosti), već se može tumačiti kao jedan od preduslova njenog ostvarivanja i razvoja. Ukoliko je za jedan školski kolektiv karakteristično da funkcionalnost svog rada temelji na izgradnji i osnaživanju saradničkih odnosa sa svakim članom kolektiva, to bi značilo da je u takvom kolektivu prisutno uvažavanje individualnih kompetencija i odgovornost svih pojedinaca. S druge strane zadovoljstvo sobom i sopstvenim profesionalnim izborom, koje je izraženije u uslovima kvalitetnih interpersonalnih odnosa, i saznanja da sopstvenim djelovanjem doprinosimo efikasnosti kolektiva kojem pripadamo, predstavlja bitan element razvoja pedagoga.

Zajednički, timski rad pedagoga u školskom kolektivu, u kojem su prisutni saradnički odnosi, ne znači izbjegavati sukobe sa saradnicima. Naprotiv, konstruktivni sukobi koji vode ka promjeni mogu pozitivno utjecati na kohezivnost školskog kolektiva. Katkada se sukobi mogu iskoristiti za pronalaženje boljih rješenja u radu (Armstrong, 2001). Mogu predstavljati i “način” stalne samoevaluacije rada u školskom kolektivu. Razmjena znanja, iskustava, stavova i uvjerenja koja se ostvaruju u intenzivnoj komunikaciji sa drugima omogućava svakom članu školskog kolektiva, pa tako i pedagogu, da osobno i profesionalno napreduje. Stoll i Fink (2000) ističu da raditi u prosvjeti znači baviti se specifičnim radom u kojem je razvoj autentičnosti i individualnosti moguć u uslovima uspostavljanja i njegovanja kvalitetnih međuljudskih odnosa. Senge (2003) određuje funkciju i prirodu škole kao “organizaciju koja uči”. Riječ je o strukturi u kojoj pojedinci kontinuirano razvijaju svoje sposobnosti i različite vrste ekspertiza, ispoljavaju i isprobavaju različite vrste vođenja i zajedno pronalaze bolja rješenja. Riječ je o organizaciji u kojoj saradnici razvijaju sposobnosti za kreiranje poželjnih rezultata; u kojima se njeguju novi, odgovarajući oblici razmišljanja; slobodno definišu individualne i kolektivne aspiracije; u kojima se stalni uči kako učiti zajedno.

Na tragu svega navedenog moglo bi se kazati da je za školski kolektiv važno kakvi odnosi se uspostavljaju i njeguju. Potreba za razvijanjem saradničkih odnosa u školskom kolektivu proizilazi iz najmanje tri razloga:

- okruženje škole predstavlja izvor značajnih odgojnih i obrazovnih, a samim tim i životnih vrijednosti kojima su izloženi svi članovi školskog kolektiva;
- međusobna saradnja članova školskog kolektiva pretpostavka je uspješnog ostvarivanja rada škole;

- odgovornost za proces i rezultate školskog rada ne bi trebali biti usmjereni samo ka pojedincima, već prema svim saradnicima, članovima školskog kolektiva koji trebaju učestvovati u donošenju odluka o svim elementima školskog rada.

Da bi se razvijali saradnički odnosi, potrebno je osigurati "protok" informacija u svim pravcima i konsultativni rad kojim se osigurava usaglašavanje ciljeva rada školskog kolektiva i uvažavaju potrebe i mogućnosti svakog njegovog člana. Saradnja sa drugima vodi nas putem konstruktivnog rješavanja sukoba, jer je usmjerena na zadovoljavanje potreba osoba koje su u sukobu. Nisu rijetki primjeri iz prakse, u kojima možemo čuti da je u situacijama kada dođe do sukoba najbolje težiti ka kompromisu kao konstruktivnom rješenju sukoba. Kompromis kao pristup rješenju sukoba nudi mogućnost pokušaja (polovičnog i/ili djelimičnog) zadovoljenja potreba sukobljenih osoba zbog nekog zajedničkog cilja. To nam govori da težiti ka kompromisu, u situacijama kada imamo sukob sa drugima, nije poželjno, jer u kompromisu ostaje dio nezadovoljenih potreba i interesovanja sukobljenih strana što može predstavljati potencijalnu opasnost za ponavljanje i nastajanje novih sukoba. Rezultat ovog pristupa najčešće su nelogična i nepraktična rješenja, a može se protumačiti i kao nezainteresiranost za rješavanje sukoba. Pojedini autori (Whetten i Cameron, 2011) ističu da je kompromis najbolje koristiti u situacijama koje nisu pretjerano važne (u prilikama kada nema jednostavnih rješenja) a obje strane imaju korist za koju se bore. Iako raspodjela moći nije presudan faktor u ovom slučaju, praktično se pokazalo da je najefikasniji kada su suprotstavljene strane podjednake, a od velike je važnosti održati kvalitetan odnos.

Za razliku od kompromisa, saradnja ima u fokusu sačuvati dobre odnose, izvući maksimalnu korist za obje strane i pronaći rješenje problema koje će biti zadovoljavajuće objema stranama. Iz tog razloga saradnja je najprihvatljivije rješenje kad god je moguće ostvariti je, bez obzira što i druge strategije poput prilagođavanja ili izbjegavanja mogu biti "dobro" rješenje sukoba ovisno o specifičnosti situacije, odnosno situacijskih faktora kao što su: vremensko ograničenje, važnost problema, važnost odnosa i raspodjela moći.

Važno je naglasiti da odnosi između pojedinih članova školskog kolektiva mogu biti "refleksija stanja" ne samo međuljudskih odnosa koji se razvijaju unutar školskog kolektiva već i stanja na širem društvenom planu. Nerijetko imamo situacije iz prakse da je nerazvijenost saradničkih odnosa unutar školskog kolektiva, rezultat nerazvijene saradnje između škole i njenog okruženja.

### **Metodologija istraživanja**

Cilj rada je ispitati stavove studenata pedagogije šta misle o uzrocima i posljedicama sukoba nastalih u odnosima između saradnika unutar školskog kolektiva, iz perspektive samoprocjene konstruktivnog rješavanja sukoba u odnosima sa drugima. U skladu sa definiranim ciljem istraživanja, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:



1. Kako studenti pedagogije pristupaju rješavanju sukoba u odnosima s drugima (samoprocjena)?
2. Koji su uzroci nastanka sukoba u međuljudskim odnosima u školskom kolektivu iz perspektive studenata pedagogije?
3. Šta studenti pedagogije predlažu da je potrebno činiti u situacijama kada dođe do sukoba u međuljudskim odnosima unutar školskog kolektiva?
4. Da li je studentima pedagogije značajno obrazovanje iz oblasti razvoja i osnaživanja umijeća komunikacije sa drugima?

Uzorak istraživanja činili su studenti II ciklusa Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Empirijski dio istraživanja obavljen je u aprilu 2022. godine, u okviru redovne nastave iz kolegija Menadžment u obrazovanju. Podaci istraživanja su prikupljeni na dva načina, primjenom anketnog upitnika i razgovorom sa studentima kroz fokus grupe. Na pitanja iz anketnog upitnika odgovorilo je ukupno 15 (88%) studenata, dok je u fokus grupi učestvovalo ukupno 12 (71%) studenata.

Metodologija istraživanja temeljena je na kvalitativnoj i kvantitativnoj istraživačkoj paradigmi. U istraživanju su se koristile metode teorijske analize i deskriptivna metoda. Metodom teorijske analize sadržaja prikupili su se podaci potrebni za cjelokupno istraživanje. Filipović za ovu metodu kaže da polazi od spoznaje važnih shvatanja, odnosa i rješenja, te logičko-misaonim putem, uz odabrane primjere i ilustracije dolazi do novih rješenja, pogleda i naučnih istina (Filipović, 2004)<sup>2</sup>. Deskripcija je shvaćena kao naučna metoda koja obuhvata, uz prikupljanje, obradu i prezentaciju podataka, još i njihovu interpretaciju, izvođenje zaključaka u raznim pravcima, uključujući i ukazivanje na način kako bi se na osnovu tih rezultata mogla ili trebala usavršiti odgojno-obrazovna praksa (Mužić, 1977:70)<sup>3</sup>.

Tehnike istraživanja koje su se koristile u radu su: analiza pedagoške dokumentacije, anketiranje i fokus grupe. Analiza pedagoške dokumentacije podrazumijeva prikupljanje podataka potrebnih za izučavanje problema istraživanja iz različitih izvora. Dokumenti (u širem smislu) koji se koriste u pedagoškim istraživanjima najčešće se klasifikuju na pisane i ostale dokumente (Bakovljev, 1997). Za potrebe ovog istraživanja koristile su se baze znanstvenih i stručnih radova relevantnih za temu istraživanja. Anketiranje predstavlja tehniku za dobivanje informacija o mišljenju i stavovima ljudi. Najčešće se koristi u javnom životu i u osnovi ima naučnu intenciju da se dobiju saznanja o stavovima šire populacije (Filipović, 2004:105). Anketirani ispitanici ovog istraživanja su studenti sa Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Uz tehniku

---

<sup>2</sup> Metoda teorijske analize koristila se za potrebu jasnijeg upoznavanja sa pojmovima kao što su: školski kolektiv, specifičnosti školskog kolektiva kao jedne radne organizacije i uzroci i posljednice razvoja sukoba u jednom školskom kolektivu. U tom slučaju koristile su se dostupne baze znanstvenih i stručnih radova relevantnih za istraživački problem.

<sup>3</sup> Deskriptivna metoda istraživanja se koristila u cjelokupnom istraživačkom procesu. Primjenom ove metode cilj je bio objektivno pristupiti opisu prikupljenih podataka, i to onakvim kakve one zaista jesu iz perspektive studenata pedagogije.

anketiranja, dobiveni podaci istraživanja su se prikupili i primjenom tehnike fokus grupe<sup>4</sup>. Primjenom ove tehnike prikupili su se podaci koji su teško dostupni bez interakcije i komunikacije sa drugima u svrhu tumačenje rezultata kroz triangulaciju s drugim metodama prikupljanja podataka, prvenstveno iz anketnih istraživanja (Fajgelj, 2005).

S obzirom na navedene tehnike, u istraživanju su se koristili mjerni instrumenti: anketni upitnik i vodič pitanja za razgovor u fokus grupama. U istraživanju se koristio anketni upitnik "*Kako rješavate konflikte*" od autora Putnam i Wilson (1982) (prema Rijavec, 1995:101). Anketni upitnik je sadržavao pitanja koja se odnose na propitivanje mišljenja studenata o tome kako pristupiti rješavanju sukoba u određenim situacijama. Anketni upitnik sadrži 30 pitanja definiranih u obliku tvrdnji (skala Likertovog tipa sa ljestvicama od sedam stupnjeva). Anketni upitnik je proslijeđen studentima elektronskim putem, uz odgovarajuću uputu i etičku poruku studentima da se radi o istraživanju u kojem je važno dobiti iskrene odgovore. Vodič pitanja za razgovor u fokus grupama je sadržavao elemente: datum održavanja, trajanje razgovora, broj sudionika, kratak opis svrhe istraživanja i pitanja koja su bila postavljena u anketnom upitniku s ciljem prikupljanja podataka kako studenti pedagogije opisuju i procjenjuju značaj konstruktivnog rješavanja sukoba u školskom kolektivu.

## **Rezultati istraživanja i diskusija**

Pri obradi podataka koristila se deskriptivna statistika (engl. *descriptive statistics*) koja se bavi organizacijom prikupljenih podataka te njihovim sažetim opisom pomoću numeričkih i grafičkih prikaza. Dobiveni rezultati istraživanja su se kvantitativno i kvalitativno analizirali ovisno o prirodi i načinu prikupljenih podataka. Kvantitativni i kvalitativni podaci zajedno daju potpuniju sliku o istraživačkom problemu i omogućavaju dubinsko prepoznavanje pojmova, a rezultati su razumljivi i primjenjivi u praksi. Kvantitativna analiza se koristila prilikom interpretacije rezultata dobivenih iz anketnog upitnika. Odgovori iz anketnog upitnika su se izračunali prema uputama autora anketnog upitnika (Putnam i Wilson, 1982, prema Rijavec, 1995), uz frekvenciju odgovora sa procentnim računom. Kvalitativna analiza se koristila prilikom uvida u sadržaj razgovora/diskusije sa studentima koji je snimljen (uz saglasnost studenata) na mobitelu. Učesnicima istraživanja su postavljena identična pitanja (iz anketnog upitnika), prema unaprijed utvrđenom redoslijedu. Izvještaj o mišljenjima i prijedlozima studenata je sačinjen na temelju transkripta audiozapisa razgovora/diskusije sa učesnicima fokus grupe. Pored analize svih odgovora na postavljena pitanja dat je i uvid u određene citirane izjave učesnika fokus grupe.

Empirijski dio istraživanja obavljen je u aprilu 2022. godine sa studentima pedagogije na II ciklusu studija, u okviru redovne nastave (vježbi) iz kolegija Menadžment u obrazovanju. Na pitanja iz anketnog upitnika odgovorilo je 15 (88%) od ukupno 17

---

<sup>4</sup> Ova tehnika istraživanja se koristila za potrebu razgovora sa studentima pedagogije na II ciklusu studija.

studentata koji pohađaju nastavu iz Menadžmenta u obrazovanju u II semestru II ciklusa. U fokus grupi je učestvovalo ukupno 12 studenata (71%).

*Tabela 1.* prikazuje zastupljenost ispitanika u odnosu na spol. Uzorak čini 93% ženskih i 7% muških ispitanika.

*Tabela 1.* Spol ispitanika

<b>Spol ispitanika</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ženskih	14	93%
Muških	1	7%

U nastavku rada prikazani su rezultati anketnog upitnika koji nude uvid u samoprocjenu studenata kako pristupaju rješavanju konflikata u odnosima sa drugima. Procjenom vlastitog ponašanja, studenti su ponudili različite odgovore kojima govore o načinu ponašanja u situacijama u kojima postoji neslaganje sa drugim osobama. Odgovori ispitanika kategorisani su u tri skupine: orijentacija na rješenje, orijentacija ka nesuprostavljanju i orijentacija na kontrolu. *Tabela 2.* prikazuje odgovore ispitanika za svaku skupinu pojedinačno, te postotak odgovora na Likertovoj skali pri čemu broj 1 ima vrijednost *uvijek a 7 nikad*.

*Tabela 2.* Načini rješavanja sukoba u odnosu sa drugima

<b>Usmjerenje</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
na rješenje	8	53%
ka nesuprostavljanju	4	27%
na kontrolu	3	20%

Iz tabelarnog prikaza vidljivo je da je osam ispitanika (53%) *orijentirano ka rješavanju sukoba*. Studenti ističu da je, u situacijama kada postoji neslaganje s drugim osobama, potrebno biti usmjeren ka saradnji i/ili kompromisnim rješenjima. Poželjno bi bilo u odnosima s drugima saslušati različita mišljenja, naročito ako je potrebno donijeti odluke koje su značajne kako za pojedinca tako i za grupu. S druge strane, u toku vođene diskusije studenti ističu da osjećaj napetosti ne priliči odnosima u kojima se teži razvijati i održavati koheziju, međusobno poštovanje i uvažavanje. Kohezija omogućuje poboljšanje individualne prilagodbe, doprinosi aktivnijem uključivanju u aktivnosti i daje osjećaj osobne sigurnosti u odnosu s drugima.

Primjeri odgovora ispitanika u nastavku:

*“Kada dođe do sukoba, kompromis vidim kao jedino i brzo obostrano rješenje u kojem su djelimično zadovoljene obje strane.”*

*“Kompromis je najbolje rješenje kada je potrebno donijeti privremene i kratkotrajne odluke.”*

*“Danas, kada ne postoji osoba koja nije izložena nekoj vrsti pritiska koji može dodatno opteretiti um čovjeka, u odnosu sa drugima kompromis vidim kao zdravo i bezbolno rješenje.”*

*“Ako istinski želimo da odluka, koju donosimo u grupi, bude prihvaćena i njeno provođenje efikasno nužno je pokazati spremnost za saradnju sa drugima.”*

*“Ako hoćemo da učimo od drugih, trebamo znati sarađivati.”*

Za razliku od navedenih rezultata, određen broj studenata (ukupno četiri ispitanika, 27%) ističu da treba težiti i biti *usmjeren ka nesuprostavljanju* s drugom stranom. Studenti ovu tvrdnju argumentiraju na način da u odnosu sa drugima treba izbjegavati svaku moguću situaciju koja će izazvati određene vrste sukoba ili biti spreman prihvatiti i prilagoditi se mišljenjima druge/ih osobe/a. To znači, biti spreman na dvije mogućnosti: biti spreman i shvatiti da nismo uvijek u pravu, pokazati razumijevanje i saslušati drugo mišljenje ili izbjegavati susrete i saradnju (fizički ili mentalno) sa osobama sa kojima bi rješavanje potencijalog sukoba donijelo više štete nego koristi, jer trenutačni sukobi mogu biti “simptomi” nekog drugog problema.

Primjeri odgovora ispitanika u nastavku:

*“Kada želim dobiti priliku, koja će mi kasnije koristiti, izbjegavam sukoba sa drugima.”*

*“Nije mi drago kada gubim, kada sam pobijeđen od drugih. Kada želim minimalizirati gubitak, izbjegavam saradnju i bilo koju priliku za susrete sa drugom osobom.”*

*“Ako mi je stabilan odnos sa određenim osobama od posebnog značaja, a trenutno se ne možemo razumjeti, tada biram opciju izbjeci saradnju i susret.”*

*“Meni je sasvim uredu da pogriješim, ako shvatim da nisam u pravu spremna sam saslušati bolje mišljenje.”*

U konačnici, prikupljeni su podaci koji govore da 20% ispitanika (ukupno tri studenta) smatra da u situacijama kada dođe do sukoba sa drugima, treba *biti usmjeren na kontrolu situacije*. Prema mišljenju studenata to znači pokazati i biti spreman za nadmetanje i "pokazivanje moći" za potrebu ostvarenja ciljeva. Drugim riječima, dominirati i biti istrajan na putu ostvarenja vlastitih ideja, stavova i promišljenja, odnosno snagom autoriteta nametnuti ideje i rješenja drugoj osobi.

Primjeri odgovora ispitanika u nastavku:

*"Ne vidim ništa loše u tome kada insistiram da se poštuje moja odluka u situacijama kada je neophodna brzina i odlučnost, a pri tome se itekako dobro razumijem u stvari koje govore, jer imam iskustva."*

*"Nikada nisam preferirala saradnju sa onima koji su neozbiljni i svojim nedoličnim, problematičnim ponašanjem smatraju da mogu izvući neku vrstu koristi. U prilikama kada sam bila primorana sarađivati sa takvim osobama, nikada se nisam plašila nametnuti autoritetom."*

*"Kada je potrebno provesti nepopularne mjere, bezbolno rješenje je pokazati moć autoriteta na djelu."*

Na osnovu vođenog razgovora, u okviru fokus grupe, studenti pedagogije ističu da svaki radni kolektiv ima svoje "prepoznatljivo stanje" koje se može mijenjati (nabolje i nagore) ovisno o sistemu vrijednosti kojima se teži (pojedinačno i grupno), stavovima, motivaciji za rad, osobnoj i grupnoj odgovornosti, pa i o samom pristupu poslu (rješavanje zadataka, ostvarivanje ciljeva). Navedeni faktori direktno utječu na ishode rada kolektiva. Studenti ističu da je manje vjerovatno da će se "pozitivna stanja" pojaviti u kolektivima u kojima su evidentno prisutni sukobi. Interpersonalni sukobi mogu dovesti do povećanja nezadovoljstva, uvreda i nepristojnog ponašanja pojedinca ili jedne veće grupe iz radnog kolektiva što za posljedicu može imati ometanje i smanjenje mogućnosti za konstruktivnu raspravu, dijalog s drugima. Na ovakav način vidljivije su i jasnije razlike u vrijednostima i stavovima što postaje "plodno tlo" za kršenje obećanja i međusobno natjecanje.

Ispitanici na sukobe sa drugima gledaju kao na prijetnju opstanka i funkcionalnog rada samog kolektiva. Nedostatak (samo)poštovanja može smanjiti osjećaj povjerenja u sebe i druge, što može imati negativan utjecaj na funkcioniranje i održivost radnog kolektiva. Nasuprot tome, visoke razine u poštovanju, povećavaju predanost i osjećaj pripadnosti radnom kolektivu, kao i spremnost na saradnju sa saradnicima. Na ovakav način studenti poručuju da su zadovoljene potrebe, kao što su: potreba za sigurnošću, socijalne potrebe, potreba za poštovanjem i samoispunjenjem, značajne i koriste u svakom radnom kolektivu. Biti prihvaćen svojstveno je svakom čovjeku. Zbog toga se u radnim kolektivima nerijetko stvaraju neformalne grupe u kojima pojedini saradnici zajedno piju kafu, idu na doručak ili jednostavno komuniciraju o neformalnim temama, organiziraju zajedničke izlete, proslave rođendana i sl. Biti prepušten sam sebi, može biti vrlo demotivirajuće, zbog toga osoba koja je na poziciji rukovoditelja radne organizacije (kolektiva) treba da zna kako zadovoljiti potrebe svojih uposlenika, saradnika za poštovanjem i statusom. To

znači da je potrebno na ličnom primjeru pokazati kako u razgovorima sa drugima pokazati poštovanje, imati strpljenje i saslušati ideje drugih (neovisno o tome da li ideja dolazi od osobe sa kraćim radnim iskustvom u struci), znati pohvaliti svakog saradnika koji je napravio nešto dobro i korisno, ali i pomoći onome ko je pogriješio. Ako su se ishodi rada u kolektivu pokazali dobrim, u tom slučaju uspjeh se ne treba "pripisivati" isključivo samo pojedincu (obično je to rukovoditelj), već cjelokupnoj radnoj organizaciji, jer dobar ishod rada dokaz je kolektivnog napredovanja.

Shodno navedenom, studenti ističu da je u "prirodi čovjeka" da bude radoznao i znatiželjan. Ovu "karakteristiku" opisuju kao vrlinu koja se treba prepoznati i svrhovito iskoristiti. Pasivnost, monotonost i čekanje da se nešto desi (ako baš mora) ništa dobro i korisno neće donijeti bilo kojoj radnoj organizaciji (kolektivu). Stoga studenti ističu – ne treba pasivno čekati da se nešto dogodi, nego treba "izazvati" događaje i inicirati promjene i poduhvate. Riječ je o provedbi konkretnih ideja i prijedloga u djelo u kojima će svaki pojedinac imati priliku ponosno pokazati u čemu je dobar i zašto je potreban kolektivu. U ovakvim situacijama, poželjnih rezultata sigurno neće izostati, a bit će i zadovoljena i želja za osobnim i profesionalnim razvojem. Svaki posao koji se obavlja rutinski i uz jedan formalan pristup, bez plana i pripreme, dovodi u pitanje postojanja osobne odgovornosti i kreativnosti u poslu. S druge strane, postoje osobe koje imaju vrlo izraženu potrebu za novčanim nagradama koje se primaju po završetku rada. Takve osobe su sklone i preferiraju samo poslove čiji se rezultat novčano nagrađuje, zbog čega i motiviranost za rad isključivo ovisi o visini novčanog pripanja.

Razlozi zbog kojih studenti ističu da je važno znati sarađivati sa drugima su sljedeći:

- Osnovno pravo svakog člana kolektiva je da bude sastavni dio i učestvuje u donošenju odluka koje se tiču rada u kolektivu.
- Pravo na jednakost u odnosima sa drugima koji imaju zajedničke interese i ciljeve koji u odnose "unose" različito, ali jednakopravno znanje i iskustvo.
- Svaka osoba koja je uključena u rad kolektiva treba da doprinosi i dijeli s drugima znanja i informacije, kao i odgovornost za donesene odluke i djelovanje.
- Omogućiti svakom uposleniku pravo glasa koji se čuje i uvažava, znači osnaživati potencijale kolektiva.

U situacijama kada dođe do sukoba sa drugima, što je česta pojava, jer potpuni sklad među ljudima ne postoji, studenti naglašavaju da je važno znati kako pristupiti istom, odnosno znati uzrok njegovog nastanka. Spoznaja o tome šta je uzrok nastanka sukoba znači biti svjestan i siguran da sukob postoji. Kako sukobi između saradnika u školskom kolektivu ne bi narušili funkcionalnost i produktivnost rada škole, studenti ističu da se potrebno upoznati sa stilovima rješavanja sukoba u školskom kolektivu, ne isključujući mogućnost stvaranja i "kreiranja" sukoba u prilikama kada postoji potreba, unutar školskog kolektiva, za vježbanjem (samo)kontrole.

Baviti se sukobima koji nastaju u odnosu sa drugima, u školskom kolektivu, znači znati kako, kada i s kim djelovati i sarađivati. Prema riječima studenata, većina rukovoditelja školskog kolektiva imaju jedan stil rješavanja sukoba koji onda primjenjuju u gotovo svim situacijama i gotovo u svakom sukobu moraju biti "pobjednici". Zapravo, uspješan rukovoditelj školskog kolektiva je onaj koji strategiju rješavanja sukoba prilagođava potrebnim situacijama. Studenti navode sljedeće prijedloge kako rješavati sukobe u školskom kolektivu, izazvane narušenim međuljudskim odnosima:

1. Važno je znati priznati da sukob postoji.
2. Značajno je postaviti pitanje šta je uzrok nastanak sukoba.
3. Priznati da sukob postoji ne znači "gubitak šanse/i" za promjene!
4. Važno je shvatite poziciju druge strane (razumijevanje situacije u kojoj se druga strana nalazi).
5. Svaka strana treba dobiti jednaku šansu i vrijeme za izjašnjenje prijedloga i ideja "koji je izlaz" iz trenutačne situacije.
6. Treba znati da neka rješenja "kriju" u zajedničkom, timskom radu.
7. Sukobe treba rješavati neposredno i postepeno, jedan po jedan.
8. Korisno bi bilo vršiti procjenu "kvalitete rješenja" sukoba sa pojedinačnog i grupnog aspekta (koje su pogodnosti za pojedinca a koje za grupu).

Navedene strategije su prilika stručnim saradnicima, pedagozima da se bave sukobima, ali ne samo u situacijama kada postoje već i u prilikama kada nisu prisutni, na način da ih proučavaju i o njima razgovaraju sa svim članovima školskog kolektiva. Tema kao što je *Sukobi u školskom kolektivu* može biti atraktivna i inspirativna za organizaciju i provedbu različitih interdisciplinarnih istraživanja, edukativnih i kreativnih radionica i projekata koji u konačnici doprinose osobnom i profesionalnom razvoju kako na nivou pojedinca, tako i na nivou kolektiva (grupe). U ovakvim i drugim sličnim poticajnim aktivnostima pedagozi mogu i trebaju iskoristiti prilike baviti se sukobima na način da i kod drugih pobuđuju interesovanja za timski rad i saradnju u procesima istraživanja i proučavanja istih. Druge poticajne aktivnosti mogu biti: provedba akcijskih istraživanja, kreiranje promotivnih letaka, brošura sa smjernicama kako se ponašati u situacijama kada postoji nerazumijevanje između dvije i/ili više osoba, objavljivanje stručnih i naučnih publikacija, organiziranje okruglih stolova u cilju razmjene iskustava sa drugima itd.

Shodno navedenom, studenti su mišljenja da su jednom budućem pedagogu potrebna znanja i razvijene vještine iz područja kreiranja i unapređivanja rada u radnom (školskom) kolektivu s naglaskom na sposobnost prepoznavanja i konstruktivnog djelovanja u situacijama kada dođe do sukoba u odnosu sa saradnicima. Ovakvo razmišljenje studenata o temi istraživanja možemo smatrati izuzetno značajnim, jer upućuje na pozitivan stav studenata spram ovakvih istraživanja i vjerovanje da ona doprinose pozitivnim promjenama.

## Zaključak i preporuke

Sukobi su sastavni dio savremene školske svakodnevnice. Zbog toga ih možemo promatrati dvojako, kao "normalna stanja" koja se pojavljuju u međuljudskim odnosima ili "gorući problem" na koji treba neposredno djelovati. Novija istraživanja pokazuju da sukobi u odnosu sa drugima imaju važnu ulogu u životu i radu, kako pojedinca tako i radnog kolektiva. Ukoliko su poslovi radnog kolektiva, kojima se grupa bavi, kreativniji i zahtijevaju nove i originalne pristupe, potencijalne "posljedice" sukoba će biti pozitivne, kako za pojedinca tako i za sam kolektiv. To bi značilo da imati sukob u odnosima sa drugima ne znači nužno imati problem koji je nemoguće riješiti i biti u nezavidnoj situaciji koju je bolje izbjeći. Sukob u odnosima s drugima "nosi" sa sobom određene "dobrobiti", kao što su: mogućnost da "na površinu" izađu različita mišljenja i ideje, posebno one koje su neobične i koje zastupa manji broj članova radnog kolektiva; u situacijama kada je značajno donijeti grupnu odluku, jer sprečava članove da pasivno donose odluke na ustaljen način i "prisiljava ih" da razmotre prednosti i nedostatke različitih alternativa. Prema tome, moglo bi se kazati da sukobi u odnosima mogu "inicirati" poboljšanje kolektivnog rada, a nikako pogoršanje međuljudskih odnosa, samo ako se sukobu pristupi na pravi način.

Teško je unaprijed znati hoće li sukob po grupu ili pojedinca imati negativne ili pozitivne posljedice. To ovisi o načinu njegovog rješavanja, vrsti posla te o intenzitetu i kontroli sukoba. Ne postoji jedan način rješavanja sukoba koji bi bio najbolji za sve situacije. Iako su saradnja i kompromis "najprikladniji stilovi" konstruktivnog rješavanja sukoba, prema pojedinim tumačenjima i stilovi, kao što su izbjegavanje i prilagodba mogu biti značajni i korisni u određenim prilikama ovisno o specifičnosti situacije, tačnije situacijskih faktora poput vremenskog ograničenja, raspodjele moći i sl. Malo je ljudi koji su sposobni mijenjati svoje strategije u skladu sa zahtjevima trenutka. Imati i vjerovati u samo jedan stil rješavanja sukoba koji se primjenjuje u svim situacijama kada dođe do sukoba, ne znači znati kako riješiti problem i biti upoznat sa uzrokom nastanka sukoba.

Rezultati provedenog istraživanja vode ka sljedećim zaključcima:

Priroda posla i rada u školi je takva da su kontakti s kolegama i saradnicima svakodnevni, a saradnja i timski rad nužni. Poticanje komunikacije među saradnicima važno je kako bi se pravovremeno uočili problemi koje treba na vrijeme rješavati. Za uspostavljanje radne atmosfere u kojoj se poštuju i jačaju saradnički odnosi, potrebno je vrijeme i volja, u suprotnom nije isključena mogućnost pojavljivanja intenzivnih interpersonalnih sukoba koji mogu biti vrlo destruktivni. Što se duže budu ignorisali međuljudski sukobi, bez pokušaja da se riješe, veće su šanse za "odobravanje" nastanka *sukobljenih strana ili postojanje rivalstva* među saradnicima. U ovakvim situacijama može se desiti da se uzrok sukoba potpuno potisne, a da se "sukobljene" strane iscrpljuju međusobnim napadima. Sukob neće biti riješen ako samo jedna strana pridonosi njegovom rješavanju. Obje strane u sukobu mogu "dobiti – pobijediti", ali je potrebno aktivno sarađivati. Na ovaj način pokazuje se briga o potrebama drugog čovjeka, ali i o vlastitim potrebama. Ovakvim primjerom demonstrira se situacija u kojoj se druga osoba cijeni i razmišlja na način da i



druga osoba može pridonijeti rješenju nastalog sukoba. To nam govori da opredjeljenjem za saradnju, u situacijama upravljanja sukobima u odnosu sa drugima, biramo i konstruktivno pristupamo rješavanju sukoba, polazeći od toga da potrebe sukobljenih strana budu potpuno zadovoljene. Za razliku od kompromisa, koji nudi mogućnost djelimičnog zadovoljenja potreba sukobljenih osoba, zbog nekog zajedničkog cilja, saradnja ima u fokusu sačuvati dobre odnose, izvući maksimalnu korist za obje strane i pronaći rješenje problema koje će biti zadovoljavajuće objema stranama.

Sukobi koji nastaju u odnosima sa drugima su sastavni dio života i treba ih shvatiti kao "izazove" kojima možemo pristupiti destruktivno ili konstruktivno. U tom slučaju, ne trebamo se ponašati impulsivno i emotivno, već biti spremni uložiti napor u pronalaženju najboljih rješenja. Nedostatak otvorenosti i spremnosti na saradnju može biti destruktivan na različite načine. Osoba može izbjegavati reći prave razloge sukoba ili lagati. Ukoliko pravi razlozi sukoba nisu jasni, sukob će u tom slučaju biti teško riješiti. Da bi problem bio uspješno riješen, obje strane trebaju uvidjeti šta im je zajedničko, jasno i određeno definirati problem, uložiti napor u kreativno traženje obostrano zadovoljavajućih rješenja, skupiti sve informacije potrebne za donošenje odluke i ne opirati se racionalnim rješenjima zbog određene "slabosti". Postignuti dogovor treba biti jasno definiran, tako da obje strane pod njim podrazumijevaju istu stvar. Ukoliko se dogovor ne može ispuniti, potrebni su novi pregovori.

Uspješno rješavanje sukoba zahtijeva stanovite vještine. Neki pojedinci su po prirodi vještiji u tome, ali, zapravo, svako od nas može te vještine u stanovitoj mjeri naučiti i usvojiti. Shodno tome, studenti ističu sljedeće aktivnosti koje se mogu primjenjivati u praksi u cilju razvoja i osnaživanja vještina u oblasti konstruktivnog rješavanja sukoba u odnosima s drugima: priznanje da sukob postoji, znati odgovoriti na pitanje šta je uzrok problema, prihvatiti sukob kao šansu za napredak, imati sukob sa drugima ne znači isključivati drugog i izbjegavati razgovarati; zajedničkim radom i snagama rješenja su bliža i dostižnija, sukobi ne "trpe" površnost u procesu djelovanja i iracionalno djelovanje.

## Popis literature

1. Armstrong, M. (2001). *Upravljanje ljudima i sobom (1 i 2)*. Zagreb: MEP Consult.
2. Bakovljević, M. (1997). *Osnovi metodologije pedagoških istraživanja*. Beograd: Naučna knjiga.
3. Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primijenjenu psihologiju.
4. Filipović, M. (2004). *Metodologija znanosti i znanstvenog rada*. Sarajevo: Svjetlost.
5. Hebib, N. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
6. Mušanović, M. i sur. (2002). Razvojna pedagoška djelatnost. U: *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa RH i Prosvjetno proljeće.
7. Mužić, V. (1977). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
8. Petz, B. (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.

9. Pokrajac, A. (1992). *Konflikti i faktori njihova rješavanja*. Rijeka: Godišnjak Zavoda za psihologiju.
10. Rijavec, M. (1995). *Uspješan menadžer: svakodnevne metode upravljanja*. Zagreb: MEP Consult.
11. Rot, N. (1988). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
12. Senge, P. M. (2003). *Peta disciplina (principi i praksa učeće organizacije)*. Zagreb: Mozaik knjiga.
13. Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
14. Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitet škola*. Zagreb: Educa.
15. Whetten, D. A. i Cameron, K. S. (2011). *Developing Management Skills*. New Jersey: Pearson Education.

## METHODS OF RESOLVING CONFLICTS IN THE SCHOOL COLLECTIVE FROM THE PERSPECTIVE OF PEDAGOGY STUDENTS

### *Abstract*

We often have the opportunity to hear that conflicts in relationships with others are neither good nor bad in themselves, but that their consequences for the work team can be both good and bad. The school is an example of a complex work team determined by the educational structure of the employees, the variety of tasks it performs, working conditions, etc. In the school team, workers are forced to cooperate and communicate with each other. The paper presents students opinions about the positive and negative consequences of conflict in relationships with others within the school collective. Pedagogy students of the II cycle of studies at the Faculty of Philosophy of the University of Sarajevo participated in the research. The aim of the research is to present students views on the possible causes of conflict in the school collective and present proposals, from the position of a (future) pedagogue, how to prevent and prevent the negative consequences of conflict in the school collective. The students opinion is that there is no universal way of resolving conflicts in relationships with others, just as there is no complete harmony among the employees of the school collective. And when it seems that relationships are completely harmonious, it's actually a matter of avoiding, suppressing or denying the problem. Therefore, they suggest that conflict resolution strategies should be adapted to the specifics of a particular situation with a tendency to use cooperation as a constructive way of conflict resolution within interpersonal relationships.

*Keywords: school collective, expert associate - school pedagogue, conflict*

## DETERMINANTE USPJEŠNOSTI STUDENATA U PLANIRANJU I ORGANIZIRANJU AKADEMSKIH AKTIVNOSTI ZA VRIJEME PANDEMIJE COVID-19

*doc. dr. Mirna Marković i prof. dr. Amela Dautbegović  
Univerzitet u Sarajevu - Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju*

### *Sažetak*

*Planiranje i kvalitetna organizacija akademskih aktivnosti te usmjerenost na učenje omogućavaju studentima uspješnu akademsku prilagodbu. Od studenta se očekuje da uspješno samostalno organiziraju svoje aktivnosti i procese učenja, tj. formuliraju osobni, dugoročni i kratkoročni program i plan rada i učenja. Tokom pandemije COVID-19 i online nastave, kada su u pitanju organizacija učenja, planiranje i realizacija akademskih obaveza u okviru zadanih vremenskih rokova, mnogi studenti su se susreli sa poteškoćama i izazovima. Cilj ovog istraživanja je ispitati odnos pojedinih osobnih, akademskih i okolinskih faktora, s jedne i uspješnosti studenata u planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti za vrijeme pandemije COVID-19, s druge strane. U istraživanju je učestvovalo 466 studenata, 1. i 2. ciklusa studija, prosječne dobi  $M=21.96$  ( $SD=3.38$ ). Učešće je uzelo 335 studenata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu i 131 student Fakulteta islamskih nauka Univerziteta u Sarajevu. Mjerni instrumenti primijenjeni u istraživanju su Skala depresivnosti (subskala DASS-21), Multidimenzionalna skala percipirane socijalne podrške, Skala samopoštovanja, Skala organizacije rada na studiju i Upitnik sociodemografskih obilježja. Istraživanje je realizirano online tokom oktobra i novembra 2020. godine. Na temelju rezultata regresijske analize utvrđeno je da značajne prediktorske varijable zajedno objašnjavaju 33.6% varijance kriterijske mjere organizacija rada na studiju, ( $F=20.151$ ;  $p=.000$ ). Samopoštovanje se izdvaja kao prediktor sa najvećim doprinosom u objašnjenju kriterijske mjere organizacija rada na studiju ( $\beta=.345$ ;  $p<.001$ ). Iskustvo obnove godine ( $\beta=-.208$ ;  $p<.001$ ), zadovoljstvo studijem ( $\beta=.154$ ;  $p<.005$ ) i percipirana socijalna podrška ( $\beta=.193$ ;  $p<.001$ ) su se, također, pokazali značajnim prediktorima u objašnjenju uspješnosti studenata u planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti za vrijeme pandemije COVID-19.*

*Ključne riječi: organizacija rada na studiju, pandemija COVID-19, samopoštovanje, zadovoljstvo studijem*

## Uvod

Pandemija Sars-CoV-2 virusa (Severe Acute Respiratory Syndrom Coronavirus-2), poznatog i kao COVID-19 virus (koronavirus), jedna je od najstresnijih pandemija koje je čovječanstvo ikada iskusilo, izazvajući kolosalnu prijetnju ljudskom zdravlju. Još od trenutka kada je Svjetska zdravstvena organizacija (WHO) proglasila globalnu pandemiju (Xiong i sar., 2020) u drugoj polovini mjeseca marta 2020. godine, zaraza ovim virusom i izbijanje bolesti počeli su ostavljati značajan trag na živote ljudi diljem svijeta (Aristovnik i sar., 2020). S ciljem sprečavanja širenja visokozaraznih infekcija s čovjeka na čovjeka, mnoge su zemlje provele različite protivepidemijske mjere, uključujući ograničavanje putovanja stranih državljana (Aristovnik i sar., 2020), zatvaranje javnih prostora i zatvaranje cijelog tranzitnog sistema (Xiong i sar., 2020). Ipak, pored neosporne važnosti svih provedenih preventivnih i kontrolnih postupaka za suzbijanje, tada već široko rasprostranjenog COVID-19, počeli su se uočavati pokazatelji njihovih dugoročnih i kratkoročnih posljedica za dobrobit i mentalno zdravlje ljudi (Radwan, 2020). Zabrinutost zbog tada sasvim nepoznatog virusa je od negodovanja zbog drastično poremećene svakodnevne rutine i ograničavanja ljudi u kretanju i socijalizaciji vrlo brzo prerasla u naglašeni strah. Strah koji je cijelo čovječanstvo bacio na koljena i zagrnio plaštom tjeskobe i preneraženosti. Već je u ranim fazama od izbijanja pandemije postalo jasno kako bi se ovakvi negativni utjecaji koronavirusa mogli pretočiti u nezdrava ponašanja (npr. zloupotreba nedozvoljenih supstanci), emocionalne reakcije (npr. depresija, uznemirenost, anksioznost, strah itd.) i nepridržavanje javno zdravstvenih procedura (npr. kućna karantena i vakcinacija) u populaciji (Gao i sar., 2020), što je na globalnom nivou postalo veliko opterećenje za društvo koje je pokušavalo pronaći rješenja za problem o čijem se uzroku i razvoju u tom trenutku razočaravajuće malo znalo. Autori (npr. Brooks i sar., 2020) naglašavaju kako je u ovom periodu zahtjev za društvenim distanciranjem i samoizolacijom nametnuo nekonvencionalne stilove života s kojima su se mogle razviti štetne navike, ugrožavajući dobrobit cijele populacije. Većina studija provedenih u različitim zemljama potvrđuje da je anticipacija negativnih ishoda po fizičko i mentalno zdravlje ljudi, kao posljedice COVID-19 krize bila opravdana (Aristovnik i sar., 2020; Debowska i sar., 2020; Salari i sar., 2020; Zhang i sar., 2020). Očekivano je, stoga, da će se posljedice još otkrivati i da će biti potrebno mnogo vremena za oporavak.

Pandemija je stvorila ogroman društveni poremećaj. Njom su pogođene sve industrije, uključujući i sektor obrazovanja (Jiang, Jia, Tao i Dördüncü, 2022). Potpuno je poremetila obrazovne aktivnosti, prisilivši većinu univerziteta na potpuno zatvaranje, što je utjecalo na stotine miliona studenata i nastavnika diljem svijeta (Shahzad i sar., 2021). Zatvorene su škole, parkovi, shopping centri i mjesta za rekreaciju. Nametanje strogih zaštitnih procedura, posebno karantena i izolacije, zbog kojih su studenti bili prisiljeni ostati kod kuće duže vrijeme, vodilo je psihološkim posljedicama, poput povećane razine stresa, usamljenosti, anksioznosti, straha, depresije i panike (Radwan i sar., 2020). Prema podacima Svjetskog ekonomskog foruma, COVID-19 pandemija je u jednom trenutku dovela do zatvaranja obrazovnih institucija diljem svijeta (u jednom trenutku u više od

186 zemalja) zbog čega je, na globalnoj razini, preko 1.2 milijarde korisnika moralo napustiti učionice. Uprkos kontradiktornim mišljenjima o učinkovitosti ostajanja mladih, posebno djece, kod kuće, odluke o zatvaranju obrazovnih institucija globalno su se smatrale najsigurnijim načinom nošenja sa kolosalnim promjenama i izazovima koji su nastupili.

S obzirom na činjenicu da konvencionalni obrazovni sistem više nije mogao biti učinkovit u novim prilikama, akademske institucije diljem svijeta su započele sa istraživanjem alternativnih modela izvođenja nastave, stavljajući svoj fokus na istraživanje prednosti i mogućnosti online obrazovanja (Abbas, Kumari i Al-Rahmi, 2021). Budući da tradicionalno učenje i poučavanje više nisu bili opcija, online učenje (sinhrono ili asinhrono) je svojom fleksibilnošću, dostupnošću i praktičnošću djelovalo kao dobra alternativa za podršku nastavku obrazovanja usred pandemije (Adedoyin i Soykan, 2020). Učenje korištenjem interneta i srodnih alata u obrazovne svrhe, bez geografskih ograničenja, poznato kao online učenje ili e-učenje (Abdulghani i sar., 2020) postalo je primarni izbor većine visokoobrazovnih institucija. Osnovni motiv prelaska sa učenja licem u lice na nastavu na daljinu bio je ublažiti prenos koronavirusa i održati nastavak obrazovanja tokom izazovnih vremena karantena (Wang i sar., 2020), što je u trenutku odluke bio sasvim opravdan razlog. Ipak, i ova je mjera, kao i sve druge za koje se vjerovalo da su usmjerene ublažavanju već nastupjelih negativnih posljedica pandemije, imala i svoje nusefekte. One će se u istraživanjima, koja su uslijedila, potvrditi u dobivenim nalazima o štetnim utjecajima na kognitivno funkcioniranje i učenje studenata, njihovo psihičko i fizičko zdravlje.

Jedno od važnih pitanja koje se danas postavlja jeste kako su se okolnosti izazvane izbijanjem pandemija COVID-19 virusa odrazile na uspješnost studenata u organizaciji njihovih akademskih aktivnosti? To pitanje postaje posebno relevantno u kontekstu nalaza koji govore u prilog pogoršanom mentalnom zdravlju mladih ljudi i u svjetlu činjenice da je prilagodba na online nastavu sasvim sigurno predstavljala izazov za sve sudionike obrazovanja, uključujući i studente. U ovom radu se akcenat stavlja na ispitivanje eventualnog doprinosa pojedinih *osobnih/obiteljskih* (stepen obrazovanja majke, samopoštovanje i razina depresivnosti) *akademskih* (obnavljanje studijske godine, prosječna ocjena na kraju prošlog semestra, prosječna ocjena na kraju srednje škole) i *okolinskih faktora* (percipirana socijalna podrška), kao i zadovoljstva studijem uspješnosti studenata u njihovom planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti za vrijeme pandemije COVID-19.

## **Teorijski koncept teme**

### *Planiranje i organizacija akademskih aktivnosti za vrijeme pandemije COVID-19*

Uspjeh univerziteta uglavnom zavisi od uspjeha njegovih studenata, koji su primarni sudionici (Salari i sar., 2020). No, studenti su i jedan od temeljnih faktora izgradnje obrazovanog društva zbog čega ih se vidi kao ključne nosioce njegovog razvoja i napretka.

S obzirom na takvu njihovu poziciju, od studenata se očekuje da se po uspješnom završetku studija, posebno sada, u vremenu koje dolazi, vremenu tranzicije iz pandemijsko u postpandemijsko, vrlo izvjesno recesijsko vrijeme aktivo i kompetentno bave oporavkom društva na svim nivoima njegovove reprezentacije (rehabilitacija i unapređenje mentalnog zdravlja društva, razvoj i deponovanje psihološkog kapitala radnih organizacija, rezilijentnost i agilnost privrednih subjekata itd.). Da bi to bilo moguće, studente treba sve više podsjećati na to da trebaju biti spremni preuzeti punu odgovornost za postizanje uspjeha na studiju i svoju ulogu u obrazovnom sistemu vidjeti više kao ulogu koproducenta vlastitog obrazovnog iskustva, a ne samo pasivnih konzumenata zatečenih obrazovnih prilika. Razvijanje vještina i sposobosti potrebnih za takmičenje u današnjem brzomijenajućem industrijskom okruženju autori često ističu ključnom zadaćom i pretpostavkom uspjeha studenata (Verma i Mishra, 2020). Eksterna evaluacija akademske uspješnosti studenata seže dalje od učionica i svoju potvrdu traži na tržištu rada, gdje bi se najprije trebala konstatovati u zapošljivosti studenata. I upravo se pitanje kako pripremiti studente za zapošljavanje nameće kao jedno od najvažnijih pitanja u visokom obrazovanju, koje bi, prema nekim autorima (npr. Bennet, 2019), trebalo zamijeniti prikladnijim: kako studente pripremiti za efikasnije snalaženje u sve turbulentnijem i promjenjivijem svijetu i tržištu rada u kojem će morati razmišljati o tome kako zarađivati za život?

I dok se kreatori obrazovnih politika i njihovi implementatori (nastavnici), nastoje pobrinuti za odgovore na ova i slična pitanja, u posljednjih nešto više od dvije godine dana studenti imaju mnogo razloga da budu zamišljeni nad vlastitim akademskim ciljevima i uspjehom u ovladavanju akademskim izazovima, koji su se nakon izbijanja pandemije značajno usložnili. Naime, iako je uz pandemiju COVID-19 online obrazovanje pružilo esencijalnu i nezamjenjivu opciju za nastavak obrazovanja, ono je zahtijevalo i od studenata i od nastavnika veliku transformaciju u percepciji nastave i obrazovanja. Pored niza prednosti koje mu se mogu pripisati, poput npr. *fleksibilnosti* (npr. učenje vlastitim tempom i poticanje balansa između posla, porodice i obrazovanja) (Erickson i Siau, 2003; Baczek i sar., 2021), *inovativnosti u poučavanju* (npr. artificijelna inteligencija (AI) omogućava analizu učinka različitih nastavnih aktivnosti kako bi nastavnici i studenti imali jasniju predodžbu o ishodu pedagoških aktivnosti) (Erickson i Siau, 2003), *učinkovitosti* (npr. nastavne module mogu ponovno koristiti isti ili različiti nastavnici, pa se stoga ponuda nastavnih kolegija može učiniti vrlo pristupačnom) (Erickson i Siau, 2003), *poticanja jednakih prilika* u obrazovanju (npr. resursi visokog obrazovanja postali su dostupni i studentima koji su imali poteškoće sa pristupom obrazovanju, tradicionalnoj nastavi, poput studenta sa invaliditetom) (Erickson i Siau, 2003), niz je nedostataka koji su mogli negativno utjecati na organizaciju i planiranje akademskih aktivnosti. Samo neki od njih su sljedeći: *tehnički problemi sa IT opremom* (Baczek i sar., 2021; Erickson i Siau, 2003), *nedostatak osjećaja pripadnosti i povezanosti* (izostanak direktne komunikacije sa nastavnicima i kolegama studentima i osjećaj izoliranosti) (Baczek i sar., 2021; Erickson i Siau, 2003), *prisustvo distraktora* (prisustvo članova porodice u prostorijama gdje se odvija

pristup online nastavi, buka i drugi sadržaji koji okupiraju pažnju, poput društvenih mreža, vijesti itd.) (Erickson i Siau, 2003).

Akademski život je stresan za studente zbog stalnog pritiska iz raznih izvora. U današnjoj intenzivnoj kompetitivnoj akademskoj klimi, različiti faktori igraju značajnu ulogu u akademskom uspjehu studenata (Zhang i sar., 2020). Upravljanje vremenom se tradicionalno prepoznaje kao faktor koji doprinosi akademskom uspjehu (Stewart i sar., 2020). Problemi u organizaciji vremena i postavljanju ciljeva česti su problemi u studentskoj populaciji (Jokić-Begić, 2012, prema Dautbegović, 2020). Studenti gube vrijeme tražeći i ne uspijevajući pronaći važne informacije. Trošenje vremena na ponavljanje zadataka (kao što je provjeravanje e-pošte i društvenih medija) i briga o nedovršenim zadacima predstavljaju gubitak vremena i sprečavaju napredak. Studentima će često biti teško razlikovati šta je važno od onoga šta nije. Sposobnost iskorištavanja vremena na djelotvoran način koristi se kao učinkovit pristup suočavanju sa stresom (Macan i sar., 1990), što uključuje postavljanje ciljeva i prioriteta, korištenje mehanizma upravljanja vremenom i organiziranost u korištenju vremena. Nonis i sar. (1998) su izvijestili da su studenti s visokom percipiranom kontrolom vremena iskusili niže razine akademskog stresa i imali bolji akademski uspjeh i sposobnosti rješavanja problema, što je doprinijelo boljem zdravlju (tj. fizičkom i psihološkom zdravlju) u poređenju s onima s niskom percipiranom kontrolom (Nonis i sar., 1998).

I u vrijeme pandemije, obrazovni stručnjaci, edukatori, nastoje identificirati faktore koji doprinose uspješnom ovladavanju nastavnim izazovima i zavšetku studija. Planiranje akademskih aktivnosti i učinkovito traganje za informacijama u procesu učenja i pripreme za ispite nisu uvijek bili jednostavni za studente, a posebno ne u vrijeme COVID-19 pandemije. Budući da su dobra organizacija i planiranje važni za akademski uspjeh, u ovom radu se nastojalo ispitati koliko je bilo moguće na temelju nekih osobnih, akademskih i okolinskih faktora prognozirati uspješnost studenata u planiranju i organizaciji akademskih aktivnosti.

### *Samopoštovanje*

Samopoštovanje predstavlja važnu komponentu kvalitete života. Coopersmith (1967) definira samopoštovanje kao samoevaluaciju kojom pojedinac odražava stav prihvatanja ili neprihvatanja sebe. Prema Rosenbergu (1965) ono predstavlja uvjerenja i stavove pojedinca o njegovim ili njenim sposobnostima i vrijednostima. Definira se i kao rezultat formiranog pojma o sebi, tj. vrednovanje ili evaluacija sebe, bilo na pozitivan ili na negativan način (Fleming, 1984). Autori ističu da je riječ o centralnom aspektu samopoimanja koje se definira kao fenomenološka organizacija iskustva pojedinca i ideja o njemu samom u svim aspektima života. Lacković-Grgin (1994, prema Dautbegović, 2020) ističe kako pozitivno samopoimanje obično vodi konstruktivnom i socijalno poželjnom ponašanju, dok negativno može dovesti do devijantnog, socijalno neadekvatnog ponašanja. Visoko samopoštovanje čini ljude spremnijima izraziti vlastito mišljenje (Baumeister i sar., 2003; Cicirelli, 1997). Osobe s visokim samopoštovanjem



pokazuju veću sklonost javnom izražavanju i potiču druge na propitivanje vlastitih percepcija i stavova (Byrne, 1984). Pozitivna povezanost je pronađena između percipirane socijalne podrške i samopoštovanja kod adolescenata (Ikiz i Cakar, 2010), kao i samopoštovanja i složenijih te kreativnijih stilova mišljenja (Zhang, 2001).

U ranijim istraživanjima samopoštovanje se, također, pokazalo značajnim pozitivnim prediktorom akademskog uspjeha (npr. Rosenberg, Schooler, Schoenbach i Rosenberg, 1995; Pullmann i Allik, 2008). Rana istraživanja Covingtona i Omelicha (1979) su na populaciji djece školskog uzrasta pokazala kako su učenici s visokim samopoštovanjem najskloniji prihvatiti važnost ulaganja napora i usmjerenost na znanje i učenje, dok su učenici s niskim samopoštovanjem skloni izbjegavanju ulaganja napora i unapređenja svojih sposobnosti jer to za njih predstavlja mogućnost doživljavanja neuspjeha što nastoje izbjeći. Ipak, neki autori tvrde da odnos između samopoštovanja i viših postignuća nije jasan (Kohn, 1994). Baumeister i sar. (2003) ističu da je za očekivati prije da se studenti osjećaju dobro u vezi sa sobom jer im ide dobro (visoko samopoštovanje proizilazi iz visokog postignuća), nego da im ide dobro zbog toga što se osjećaju dobro u vezi sa sobom (visoko postignuće proizilazi iz visokog samopoštovanja). Nešto drugo može pokretati samopoštovanje i postignuća, stvarajući dojam bliske veze između to dvoje (Kohn, 1994). Prema Kohnu (1994), vrlo je moguće da djeca koja se osjećaju dobro u vezi sa sobom nisu nužno visoko uspješne ili brižne osobe. Samopoštovanje možda neće biti dovoljno za postizanje akademskog uspjeha, ali može biti neophodna komponenta. Iako samopoštovanje i akademsko postignuće ne moraju biti u direktnoj vezi, opravdano je za pretpostaviti da bi ovaj odnos mogao biti posredovan uspješnošću studenata u planiranju i organizaciji svog rada. S obzirom na sve navedeno, u ovom radu je postavljeno očekivanje da se na temelju razine samopoštovanja studenata može predvidjeti njihova uspješnost u planiranju i organizaciji rada, i to na način da će studenti koji pokazuju veće samopoštovanje biti uspješniji u planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti u odnosu na studente koji pokazuju manje samopoštovanje.

### *Mentalno zdravlje studenata – razina depresivnosti*

Studenti se uobičajeno identificiraju kao osjetljivi na probleme mentalnog zdravlja, pate od veće anksioznosti, stresa i depresije nego ukupna populacija (Alhasani i sar., 2022). Adolescencija je identificirana kao osjetljivo i kritično razvojno razdoblje (Blackwell i sar, 2007), tokom kojeg se adolescenti nalaze pod dosta velikim akademskim pritiskom, dok se istovremeno prilagođavaju značajnim fizičkim i psihičkim promjenama. Čak i prije pandemije, studenti su diljem svijeta iskusili povećane razine anksioznosti, depresivno raspoloženje, psihosomatske probleme i nedostatak samopoštovanja (Holm-Hadulla i Koutsoukou-Argyragi, 2015). Porodični problemi, novi stil života na fakultetima i univerzitetima te loše ocjene su potencijalni okidači za razvoj depresije. Stres i akademski pritisak, također, mogu biti značajni faktori u razvoju depresije. Neki autori ističu da nemali broj adolescenata često doživljava ponavljajuće negativne emocije, kao što su anksioznost i depresija (Sahin, 2014). Kumaraswamy (2013) ističe da mnoga istraživanja

na studentskoj populaciji sugerišu da će u bilo kojem trenutku biti identificirano 10 do 20 % studentske populacije koja pati od psiholoških problema, tj., stresa, anksioznosti i depresije. Paterlini i sar. (2002) su istakli da se visoke razine anksioznosti i depresije, koje se već uobičajeno otkrivaju u studentskoj populaciji, negativno odražavaju na kognitivno funkcioniranje i učenje studenata.

Uzmemo li u obzir stresne okolnosti izazvane pandemijom, te izazove online obrazovanja (npr. nedostatak osjećaja pripadnosti i povezanosti, osjećaj izoliranosti, dugotrajno sjedenje pred računarom, digitalni zamor očiju, preuzimanje potpune odgovornosti za vlastito učenje, izazovi ovladavanja tehnološkim vještinama, nedostupnost tehnologije za učenje i okruženja za učenje lišenog distraktora itd.) sasvim je jasno da su novonastale okolnosti mogle negativno utjecati na mentalno zdravlje studenata (Abdulghani i sar., 2020) i njihovu spremnost da se uspješno organiziraju u svojim akademskim obavezama. Naglašena ambivalentnost studenata u vezi sa akademskim uspjehom, karijernim planovima, promjenama u odvijanju društvenog života i druge nedoumice dodatno su doprinijele povećanju razine stresa, anksioznosti i depresije kod mladih ljudi diljem svijeta. Niz studija provedenih za vrijeme pandemije govore u prilog narušenom mentalnom zdravlju studenata. Sintema (2020) naglašava kako je na temelju nalaza studija provedenih tokom pandemija, WHO prepoznao da nametanje mjera, poput socijalne izolacije, može povećati anksioznost, stres i ljutnju pojedinaca. Rehman i sar. (2021) ističu da su tokom zdravstvene krize ljudi skloni panici i stresu zbog prijetnje zarazom i razvojem bolesti što, između ostalog, rezultira razvojem depresije.

Chaabane i sar. (2021) ističu kako je zatvaranje univerziteta i škola utjecalo na mentalno zdravlje mladih ljudi, povećavajući njihovu anksioznost i usamljenost. Alhasani i sar. (2022) navode kako je iznenadni prelaz s nastave licem u lice na online podučavanje na univerzitetima uveo pedagogiju koja studentima prepušta i nameće potpunu odgovornost za vlastito učenje. Korištenje virtualnih platformi je u značajnoj mjeri omogućilo simulaciju interakcije u učionici kojom je olakšano sinhrono učenje. Ipak, iskustvo akademskog pritiska u takvim obrazovnim okruženjima može znatno doprinijeti visokim razinama stresa studenata, utječući na njihovu akademsku izvedbu (Campbell, Svenson i Jarvis, 1992). Do sličnih zaključaka su došli i Jiang i sar. (2022) koji naglašavaju da kućni karanten, nedostatak tjelesne aktivnosti, neizvjesnost o razvoju pandemije, nedostatak informacija i strah od zaraze COVID-19 predstavljaju faktore rizika za loše mentalno zdravlje studenata (Jiang i sar., 2020). Kalman, Macias Esparza i Weston (2020) ističu da kao rezultat pandemije i naglog prelaska na online učenje, studenti izvještavaju o psihološkim tegobama povezanim sa anticipacijom onoga što slijedi, što je stvorilo situaciju u kojoj postoji loša koncentracija. Istraživanja pokazuju da depresija smanjuje energiju, sposobnosti fokusiranja i donošenja odluka o karijeri (Cregg i Cheavens, 2021). Zbog povećane depresivnosti trpi akademski uspjeh studenata, što značajno utječe na njihove živote (Jiang i sar., 2022). Depresivna raspoloženja, gubitak snage i energije, osjećaja zadovoljstva, volje za životom, kao i dominantan osjećaj besperspektivnosti, bezizlaznosti, stanje griže savjesti, praćeni problemima sa spavanjem, lošom koncentracijom i gubitkom apetita, neki su od dominantnih pokazatelja depresivnosti koji

će, zasigurno, iscrpljivati resurse pojedinca, koji bi inače bili usmjereni efektivnoj i efikasnoj organizaciji rada i upravljanju vremenom za vrijeme studija.

S obzirom na istaknute teorijske i empirijske pokazatelje u literaturi, u ovom radu je postavljeno očekivanje da se na temelju razine depresivnosti studenata može predvidjeti njihova uspješnost u planiranju i organizaciji rada, i to na način da će studenti koji se percipiraju depresivnijim biti manje uspješni u planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti u odnosu na studente koji percipiraju nižu razinu depresivnosti.

### *Zadovoljstvo studijem*

U posljednje vrijeme se velika pažnja posvećuje pitanjima marketizacije u visokom obrazovanju i odgovornosti i ulozi studenata u izgradnji i isporuci tzv. obrazovne usluge. Realnost je takva da do trenutka kada se na temelju brzine integracije studenata u radni proces po završetku studija mogne posvjedočiti kvalitet obrazovne usluge, o njemu će se zaključivati tek posredno, ispitivanjem zadovoljstva studenata. Iako kvalitet iskustva studiranja, odnosno korisničkog iskustva studenata i njihovog zadovoljstva predstavlja tek površan kriterij u evaluaciji obrazovnih programa, danas se kroz prizmu zadovoljstva studenata često zaključuje o ukupnoj kvaliteti visokog obrazovanja. U prilog tome govore brojne studije koje upravo naglašavaju važnost uloge koju zadovoljstvo studenata igra u određivanju uspjeha ili neuspjeha obrazovanja, a u posljednje vrijeme se to u velikoj mjeri odnosi na online obrazovanje (Gopal i sar., 2021; Kuo i sar., 2014).

Uzme li se u obzir da je potpuno neplanirano i iznenadno pomjeranje iz tradicionalne učionice u virtualne učionice zateklo i nastavnike i studente nespremim, za očekivati je da se u obrazovnom kontekstu javila zabrinutost za kvalitet učenja, kao i kvalitet akademskog postignuća studenata (Sahu, 2020). Nespremnost za efektivan prelazak na virtualno obrazovno okruženje javila se najprije kao posljedica nedostupnosti informacija i nedovoljne inicijalne informisanosti najvećeg broja nastavnika o smjernicama i najboljim praksama za online podučavanje (Armstrong-Mensah i sar., 2020), mada online obrazovanje nije bila nepoznanica prije ove globalne zdravstvene krize. Uz to, opravdane su bile i sumnje u vezi sa smanjenim zadovoljstvom studenata u nastavi, što je u skladu i sa predpandemijskim istraživanjima koja su istakla određene aspekte online nastave kojima studenti nisu bili zadovoljni.

Zainteresiranost za ispitivanje zadovoljstva studenata ima svoje opravdanje. Prema istraživanjima, zadovoljstvo studenata smanjuje stopu napuštanja studija, u čemu analitičari vide refleksiju studentske percepcije iskustva učenja (Kuo i sar., 2014) i kvaliteta nastave (Hew i sar., 2020). Bryant (2006), također, ističe da studenti koji nisu zadovoljni studijem često od njega odustaju. Neka istraživanja pokazuju da, iako je razina prihvaćanja online-studiranja još uvijek niska, ipak više od 55% studenata smatra da je ono korisno i štedi vrijeme (Algahtani i sar., 2020), te učinkovito (Costa i sar., 2020). Neki autori naglašavaju da je online učenje većini studenata prouzrokovalo probleme s upravljanjem vremenom Algahtani i sar. (2020). S druge strane, druge studije otkrivaju

da online učenje pruža podršku onima koji uobičajeno imaju problema s upravljanjem vremenom (npr. Wu i sar., 2018), kao i da se tehnologija može koristiti za smanjenje ukupnog vremena koje studenti trebaju biti u učionici (Margulieux, McCracken i Catrambone, 2016). Nedostatak interakcije, s druge strane, često dovodi do slabog angažmana studenata i nižeg zadovoljstva (Martin i sar., 2018). Prema Kuo i sur. (2014), visoka razina interakcije s nastavnicima, drugim studentima ili sadržajem dovodi do visokog zadovoljstva i time potiče studente na visoku angažiranost u online učenju (Veletsianos, 2010). Shim i Lee (2020) su došli do sličnih rezultata u vrijeme pandemije, prema kojima studenti ističu nezadovoljstvo interakcijom u online nastavi, problem loše komunikacije sa nastavnicima, kao i neefektivnu saradnju sa kolegama studentima te nedostatak mogućnosti razmjene povratnih informacija među studentima. Ovakvi i slični nalazi govore u prilog opravdanosti očekivanja da bi se zadovoljstvo studenata u periodu realizacije online nastave moglo pokazati značajnim u objašnjenju uspješnosti studenata u planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti. Slijedom takve pretpostavke, u ovom istraživanju se postavilo očekivanje prema kojem će studenti koji pokazuju veće zadovoljstvo u online nastavi biti uspješniji u planiranju i organiziranju svojih akademskih aktivnosti.

### *Percipirana socijalna podrška*

Razdoblje studentskog života predstavlja vrlo stresan period u kojem se od studenata očekuje visok stepen samostalnosti i samoreguliranosti u procesu postavljanja ciljeva, organiziranja i realizacije akademskih odgovornosti i obaveza. Uz akademske, pred studentima se nalaze i zadaci socijalne i emocionalne prilagodbe koji mogu predstavljati poseban izazov. Za mnoge to razdoblje označava i distanciranje od porodičnog doma za koji se veže dostupnost poznatog i sigurnog sistema podrške (Dautbegović, 2020). Sa odlaskom u novo, nepoznato socijalno okruženje, nastupa period neizvjesnosti koji, između ostalog predstavlja test socijalne prilagodbe. U tipičnim (nepandemijskim) okolnostima pokazatelji socijalne prilagodbe su npr.: uključenost studenata u društvene strukture na fakultetu, te stepen participacije u fakultetskim aktivnostima kao i upoznavanja novih ljudi i sklapanja prijateljstava (Dautbegović, 2020), što su u vrijeme pandemije COVID-19 posebni izazovi kojima je iz očiglednih razloga bilo teško ovladati.

Uspješnost studenata u prilagodbi na studij, generalno, zavisti će od percipirane dostupnosti socijalne podrške koja dolazi od članova porodice, prijatelja, vršnjaka, nastavnika i dr., čiji se relativni utjecaj u ovom periodu donekle mijenja. Iako podrška porodice, posebno instrumentalna i emocionalna, i dalje ostaje značajna (iako manje nego u srednjoj školi), evidentan je rast značaja drugih izvora podrške (Reeve i sar., 2013). Credé i Niehorster (2012) pronalaze da će vjerovatno najveći utjecaj na akademsku prilagodbu studenata imati fakultet i nastavno i nenastavno osoblje fakulteta, dok će socijalna podrška od strane porodice i vršnjaka imati najveći utjecaj na socijalnu i emocionalnu prilagodbu. Autori ističu kako socijalna podrška uopšteno ima značajnu ulogu u unapređenju mentalnog zdravlja studenata (Jackson i sar., 2019) te pokazuje

negativnu povezanost s anksioznošću, depresijom i stresom. Istraživanja, također, sugerišu pozitivnu povezanost između percipirane socijalne podrške studenata i akademskih ishoda, poput generalnog uspjeha na studiju (DeBerard i sar., 2004).

Osnovna premisa socijalne podrške uopšte jeste da je dostupnost ljudi (nastavnika, vršnjaka i dr.) na koje se studenti mogu osloniti za pomoć u postizanju ciljeva (akademska podrška) i za pokazivanje brige (osobna podrška) ključna za akademsku produktivnost i psihosocijalnu prilagodbu (Johnson i Johnson, 2002). Socijalna podrška u učionici, specifično, obično podrazumijeva pružanje informativne, emocionalne pomoći i pomoći u vidu evaluacije (studenti su u poziciji biti evaluirani od strane kolega studenata svakodnevno) i najčešće predstavlja recipročan proces. Ghaith (2002) ističe kako je u ovom kontekstu maksimizirana uzajamna korist budući da studenti obično rade zajedno, kako bi dovršili zajedničke zadatke u poticajnom okruženju u kojem se smanjuje stres. Budući da pružatelj socijalne podrške namjerava da njegova pomoć bude korisna za primatelja i da je potonji doživljava kao takvu, odnosi među studentima jačaju, postaju kohezivniji jer se individualni naponi potiču i ohrabruju za postizanje zajedničkih ciljeva i dovršavanje grupnih zadataka. Kroz ovaj mehanizam pružanja socijalne podrške, koji reflektira pozitivne oblike društvene međuzavisnosti, potiče se zajedničko učenje (Ghaith, 2002) čime se zasigurno otvara i put ka osnaživanju i drugih za akademsko postignuće relevantnih kompetencija, poput prioritizacije akademskih ciljeva i upravljanja vremenom (organizacija rada). S obzirom na sve navedeno, u ovom radu je pretpostavljeno da se na temelju percipirane socijalne podrške studenata može predvidjeti njihova uspješnost u planiranju i organizaciji rada, i to na način da će studenti koji percipiraju veću dostupnost podrške porodice, prijatelja i drugih značajnih osoba biti uspješniji u planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti u odnosu na studente koji u ovom periodu percipiraju manju dostupnost socijalne podrške.

## **Metodologija istraživanja**

### *Učesnici*

Učešće u ovom istraživanju uzelo je 466 studenata, pri tome 347 djevojaka i 119 mladića, prosječne dobi  $M=21.96$  ( $SD=3.38$ ). U pitanju su studenti prvog i drugog ciklusa studija Filozofskog fakulteta i Fakulteta islamskih nauka Univerziteta u Sarajevu.

### *Instrumentarij*

U istraživanju su primijenjeni sljedeći mjerni instrumenti:

*Skala depresivnosti* (subskala DASS-21, Lovibond i Lovibond, 1995) – u pitanju je subskala iz kraće verzije DASS-42 upitnika, koja se sastoji od tri subskale sa po 7 stavki: depresivnost, anksioznost i stres. Zadatak ispitanika je da na 4-stepenoj skali Likertovog tipa (od 0-nimalo do 3-uglavnom ili skoro uvijek), procijene kako su se osjećali u proteklih sedam dana. Ukupan rezultat formira se kao linearna kombinacija procjena po pojedinoj subskali, a rezultati se interpretiraju na način da veći rezultat na skali depresivnosti

označava višu razinu depresivnosti. Kroz dosadašnja istraživanja skala je pokazala dobre metrijske karakteristike. Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti za subskalu depresivnosti u ovom istraživanju je izuzetno visok i iznosi .906 (N=466).

*Multidimenzionalna skala percipirane socijalne podrške* (Zimet, Dahlem, Zimet i Farley, 1988) – mjeri percipiranu socijalnu podršku, odnosno uvjerenja pojedinca u kojoj mjeri ga drugi vole, brinu za njega i žele mu pomoći. Subjektivne procjene o raspoloživoj i pruženoj podršci su izuzetno važni prediktori reagiranja osobe na stresne situacije. Ova skala mjeri percipiranu socijalnu podršku od obitelji, prijatelja i druge značajne osobe. Sastoji se od ukupno 12 čestica, po četiri čestice za svaku subskalu. Ima dobru unutarnju konzistenciju, valjanost i prilično stabilnu faktorsku strukturu. U ovom istraživanju Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti, uzimajući u obzir čitavu skalu iznosi .924 (N=466).

*Skala samopoštovanja* (Rosenberg, 1965) – namijenjena je mjerenju globalne vrijednosne orijentacije prema sebi. U pitanju je jednodimenzionalna skala koja mjeri globalno samopoštovanje, a istraživači sugeriraju da je njena primjena opravdana za osobe starije od 18 godina. Skala ima samo deset čestica te dobru unutarnju konzistenciju što je čini prikladnom za ispitivanja u praktične i znanstvene svrhe. Učesnici na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva trebaju procijeniti u kojoj mjeri se navedene tvrdnje na njih odnose. Visok rezultat na skali odražava visoko samopoštovanje. Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti skale u ovom istraživanju iznosi .894 (N=466).

*Skala organizacije rada na studiju* (SORS) namijenjena je procjeni uspješnosti u planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti (organizacija učenja, postavljanje ciljeva u učenju i pridržavanje istih te procjena uspješnosti u pripremi za ispite) (Dautbegović i Zvizdić, 2015). Instrument se sastoji od tri čestice, a zadatak učesnika je da na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva procijeni u kojoj mjeri se sa njima slaže. Ukupni rezultat na skali formira se kao linearna kombinacija rezultata u svakoj pojedinoj čestici. Visok rezultat ukazuje da student efikasno organizira akademske aktivnosti i upravlja vremenom, a sve s ciljem uspješnog obavljanja akademskih zadataka. Skala je pokazala zadovoljavajuće visok koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha koeficijent) koji iznosi .784 (N=466).

*Zadovoljstvo studijem* ispitano je uz pomoć jedne čestice koja glasi: "Uzevši sve u obzir, koliko ste općenito zadovoljni studijem?" Ispitanici su na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (od 1 – uopće nisam zadovoljan do 5 – u potpunosti sam zadovoljan) trebali procijeniti razinu zadovoljstva zadovoljstva studijem.

*Upitnik sociodemografskih obilježja* – podaci o sociodemografskim obilježjima su prikupljeni upitnikom konstruisanim za potrebe ovog istraživanja.

## Postupak

Istraživanje je realizirano online zbog pandemije COVID-19, u mjesecu oktobru i novembru 2020. godine. Studenti su na e-mail adrese dobili link u okviru kojeg su bile dostupne upute i instrumentarij istraživanja. Istraživanje je bilo dobrovoljno i realizirano u skladu sa etičkim standardima. Studenti koji su imali dodatna pitanja imali su mogućnost javiti se putem maila autorima istraživanja te dobiti dodatne upute i povratne informacije.

## Rezultati istraživanja i diskusija

U ovom istraživanju je ispitan odnos pojedinih osobnih, akademskih i okolinskih faktora sa uspješnošću studenata u planiranju i organizaciji akademskih aktivnosti tokom pandemije COVID-19. Nastojalo se ispitati da li pojedini faktori (iskustvo obnove godine, zadovoljstvo studijem, samopoštovanje, prosječna ocjena na kraju prošlog semestra i na kraju srednje škole, percipirana socijalna podrška, stepen obrazovanja majke i razina depresivnosti) imaju značajan doprinos u objašnjenju uspješnosti studenata pri planiranju i organizaciji akademskih aktivnosti za vrijeme pandemije COVID-19. Provedena je regresijska analiza, a dobiveni rezultati prikazani su u Tabeli 1.

Tabela 1. Rezultati regresijske analize za kriterijsku mjeru planiranje i organizacija akademskih aktivnosti

PREDIKTORI	$r_{iy}$	$\beta$	$T$	$p$
Obnavljanje studijske godine	-.201**	-.208	-.4057	<b>.000</b>
Prosječna ocjena na kraju prošlog semestra	.260**	.105	2.053	.041
Zadovoljstvo studijem	.384**	.154	2.979	<b>.003</b>
Samopoštovanje	.416**	.345	5.460	<b>.000</b>
Prosječna ocjena na kraju srednje škole	.257**	.089	1.816	.070
Percipirana socijalna podrška	.386**	.193	3.525	<b>.000</b>
Stepen obrazovanja majke	.054	.038	.789	.431
Razina depresivnosti	-.234**	.121	1.931	.054

$$R=.594 \quad R^2=.353 \quad cR^2=.336 \quad F=20.151 \quad df=8$$

( $r_{iy}$  – korelacija između prediktora i kriterija;  $\beta$  – standardizirani koeficijenti;  $t$  – test;  $R$  – koeficijent multiple korelacije;  $R^2$  – kvadrat multiple korelacije;  $cR^2$  – korigovani kvadrat multiple korelacije); \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ ; \*\*\*  $p < .001$ )

Uvidom u *Tabelu 1.* moguće je konstatovati da prediktorske varijable samopoštovanje, obnova studijske godine, percipirana socijalna podrška od obitelji, prijatelja i druge značajne osobe te zadovoljstvo studijem zajedno objašnjavaju 33.6% varijance kriterijske mjere organizacije rada na studiju. Koeficijent multiple korelacije između prediktorskih varijabli i kriterijske mjere iznosi .594;  $F(8)=20.151$ ;  $p < .001$ .

Prediktor sa najvećim doprinosom u objašnjenju organizacije akademskih aktivnosti je samopoštovanje ( $\beta=.345$ ;  $p<.001$ ), što je i očekivano s obzirom na rezultate dosadašnjih istraživanja u ovom području. Studenti sa višom razinom samopoštovanja postižu više rezultate na mjeri organizacije rada na studiju. Prema Coopersmithu (1967), osoba visokog samopoštovanja sebe uvažava, cijeni, smatra se vrijednom i ima generalno pozitivno mišljenje o sebi, dok osoba niskog samopoštovanja sebe obično ne prihvata, potcjenjuje se i ima negativno mišljenje o sebi. S obzirom na takve uočene ponašajne tendencije, za očekivati je da će osobe visokog samopoštovanja biti spremnije involvirati se u socijalne interakcije, bez straha od negativnog vrednovanja. Očekivano veća motiviranost za uspostavljanjem socijalnih kontakata u obrazovanju otvorat će iznova prilike ovakvim studentima za izgradnju svrsishodnih interakcija sa nastavnicima i kolegama u budućnosti. Veća izloženost takvim interakcijama povećava vjerovatnost dobivanja potrebne socijalne podrške u učenju i ovladavanju akademskim izazovima, što bi se, između ostalog, trebalo odraziti i na uspješnost studenata u planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti. Istraživanja pokazuju da samopoštovanje može djelovati kao motivator akademskog angažmana (Lim i Lee, 2017; Sirin i Rogers-Sirin, 2015; Zhao, Zheng, Pan i Zhou, 2021) i predvidjeti akademsko postignuće (Fang, 2016). Hersberg i Jones ističu kako upravo akademska angažiranost studenata može uspješno predvidjeti trenutno akademsko postignuće koje će utjecati na budući funkcionalni razvoj. Navedeni rezultati, kao i rezultati ovog istraživanja podupiru zaključak prema kojem je teorijski i empirijski utemeljena povezanost između samopoštovanja i akademskog postignuća, vjerovatno, posredovana uspješnošću studenata u organizaciji akademskih aktivnosti. Također, u istraživanju koje su proveli Robins, Tracy, Trzesniewski, Potter i Gosling (2001) se pokazalo da je samopoštovanje povezano sa osobinama ličnosti: emocionalnom stabilnošću, ekstraverzijom, otvorenošću za iskustvo i savjesnošću, što su karakteristike koje studente mogu predisponirati na uspješne interakcije, traganje za informacijama, njihovo učinkovito pronalaženje i korištenje te efikasnije planiranje i organiziranje akademskih aktivnosti.

Obnavljanje studijske godine je, također, značajan prediktor u ovom regresijskom modelu ( $\beta=-.208$ ;  $p<.001$ ), s tim da je ovdje dobivena negativna povezanost, što znači da studenti koji nemaju iskustvo obnove godine pokazuju bolju organizaciju akademskih aktivnosti tokom pandemije COVID-19. Nalaz se može tumačiti u kontekstu mogućnosti da se kao posljedica iskustva obnavljanja studijske godine kod studenata razvija doživljaj o smanjenoj akademskoj samoefikasnosti. Slijedom takvog tumačenja opravdano je očekivati kako će se utisak studenata o slabijoj efikasnosti u ovladavanju akademskim zadacima i izazovima negativno odraziti na razinu angažiranosti i motiviranost studenata u nastavi, što dalje može voditi slabijim rezultatima u daljnjem planiranju i organizaciji rada na studiju.

Vrijednosti beta pondera za varijable percipirana socijalna podrška ( $\beta=.193$ ;  $p<.001$ ) i zadovoljstvo studijem ( $\beta=.154$ ;  $p<.005$ ) su, također, statistički značajne, tj. imaju značajan udio u predikciji organizacije rada na studiju. Studenti koji percipiraju da imaju više podrške od porodice, prijatelja i druge značajne osobe, kao i oni koji iskazuju višu razinu



zadovoljstva studijem, bolje planiraju i organiziraju akademske aktivnosti za vrijeme pandemije. Rezultati drugih istraživanja govore u prilog dobivenim nalazima. Naprimjer, brojna istraživanja pokazuju da percipirana socijalna podrška ima pozitivne efekte na fizičko i psihičko zdravlje (npr. House, Landis i Umberson, 1988), što je moguće objasniti time da ona mijenja kognitivnu procjenu situacije, pomažući osobi da pozitivnije interpretira događaj što rezultira manje intenzivnim reakcijama na stresni događaj, a samim time i djelotvornijim suočavanjem (Cohen i Wills, 1985). Autori su pronašli da socijalna podrška može ne samo smanjiti razinu anksioznosti i stresa kod studenata tokom pandemije COVID-19 već mijenja i percepciju studenata o socijalnoj podršci i taktici traženja pomoći. Ovakav nalaz implicira pretpostavku kako su studenti koji su bili spremniji potražiti pomoć i ući u interakciju sa značajnim drugima (npr. nastavnika i kolega) mogli za sebe stvoriti i prilike u kojima će propitati, a zatim i unaprijediti akademski relevantne kompetencije u funkciji bolje organizacije rada na studiju. Istraživanja pokazuju da se pokazivanje empatije i saosjećanja za izazove sa kojima su se studenti susretali u ovom periodu pokazalo kritično važnim (Boals i Banks, 2020), i to najvjerojatnije preko mehanizma utjecaja koji ovakav vid pružanja podrške i razumijevanja (npr. od strane nastavnika) ima na smanjenje imunološkog odgovora i distresa uzrokovanog izlaganjem stresorima (Pace i sar., 2009). Ovakvi i slični nalazi sugeriraju koliko je (ne)dostupnost socijalne podrške za vrijeme COVID-19 pandemije i online nastave mogla imati značajan efekat na mentalno zdravlje studenata i na spremnost studenata da adekvatno odgovore na zadatke akademske prilagodbe, koji se posredno prepoznaju i u uspješnosti organizacije rada na studiju.

Kurucay i Inan (2017) navode da je interakcija između studenta, također, važna i za zadovoljstvo studenta i za akademska postignuća studenta u online učenju, što studentima omogućava druženje, razmjenu korisnih informacija i raspravu o idejama te sudjelovanje u grupnim aktivnostima. Takva ponašanja zasigurno doprinose i boljoj organizaciji rada na studiju. Ovakav je nalaz, zapravo, sukladan sa onim koji je dobiven i na našem uzorku, a prema kojem su zadovoljniji studenti bili uspješniji u planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti u ovom periodu. Također, treba imati u vidu da je iznenadni i nagli prelazak na online učenje mogao imati značajan negativni efekat na kognitivnu efikasnost studenata, što je moglo povećati vjerovatnost od postizanja neuspjeha u realizaciji akademskih obaveza i zadataka. Za očekivati je da su u ovakvim okolnostima, usljed percipirane neefikasnosti, studenati osjećali nezadovoljstvo studijem koje je dalje doprinijelo demotivaciji i potkapacitiranosti studenata za prepoznavanje i usvajanje korisnih strategija u organizaciji rada na studiju. To dijelom potkrepljuju i recentna istraživanja. Tako, naprimjer, u istraživanju koje su proveli Kalman, Macias Esparza i Weston (2020) studenti izvještavaju o povišenim razinama stresa i anksioznosti povezanih sa anticipacijom onoga što slijedi u nastavku pandemije, a što je dalje vodilo pogoršanju koncentracije za rad. Kalman i sar. (2020), također, naglašavaju da su u ovom periodu studenti patili od nedostatka koncentracije i motivacije što je moglo utjecati na njihovu uspješnost u dostizanju obrazovnih ciljeva. Neuspjeh u postizanju planiranih ciljeva može negativno utjecati na zadovoljstvo studenata (Lunenburg, 2011), a time i na

njihovu percepciju kontrole vremena. Nadalje, uzmemo li u obzir i to da su u ovom periodu pandemije studenti bili nezadovoljni zbog izostanka redovitih i značajnih povratnih informacija o postizanju ciljeva, za očekivati je da je nezadovoljstvo studenata vodilo lošijim rezultatima u njihovom daljnjem planiranju i organizaciji rada na studiju. Povratne informacije o postavljanju ciljeva, kao ključni moderatori daljnjeg planiranja postavljanja ciljeva, inače potiču predanost studenata i njihovu bolju izvedbu te im pomažu prilagoditi i poboljšati svoje strategije kretanja prema ciljevima (Lunenburg, 2011), što je u ovoj situaciji bilo otežano.

Iz rezultata prikazanih u *Tabeli 1.* očitavamo da se u ovom postavljenom modelu depresivnost nije pokazala značajnom u objašnjenju kriterijske varijable. Iako to nije očekivan rezultat, moguće ga je objasniti time da su studenti u našem uzorku bili skloni potcijeniti simptome i time izbjeći negativnu samoevaluaciju koja je u direktnoj sprezi sa netačnim, iako široko rasprostranjenom negativnom percepcijom društva o psihičkim bolestima. Naime, uvriježeno je da se depresivnost, poput anksioznosti, naprimjer, shvaća često kao sinonim za mentalnu bolest, stanje duboke brige i beznadežnosti, što se interpretira kao znak slabosti.

### **Zaključak i preporuke**

Po izbijanju koronavirusa (COVID-19) i proglašenja globalne pandemije, provodene su brojne javnozdravstvene mjere koje su, između ostalog, postavile veliki izazov za sve aktere obrazovnog sistema. U visokom obrazovanju, iznenadni prelaz s nastave licem u lice na online podučavanje uveo je pedagogiju koja studentima prepušta i nameće mnogo veću odgovornost za vlastito učenje i organizaciju akademskih aktivnosti, što je za mnoge studente predstavljalo poseban izazov. Budući da je sada već izvjesno kako će online nastava postati integralnom komponentom obrazovanja u postpandemijskom periodu, važno je nastaviti sa ispitivanjem doprinosa osobnih, akademskih i okolinskih faktora u uspješnosti studenata u planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti za vrijeme online nastave. Ovaj rad, u tom smislu daje doprinos ovim spoznajama, no ograničen je veličinom uzorka i primijenjenom metodologijom, što implicira da bi neka buduća slična istraživanja svakako trebala uzeti u obzir veći i heterogeniji uzorak studenata te razmotriti upotrebu drugih mjera za ispitivanje nekih od ovim istraživanjem obuhvaćenih varijabli (npr. mjeru zadovoljstva studijem koja je ispitivana jednom česticom zamijeniti prikladnom skalom koja je konstruisana s ciljem mjerenja zadovoljstva online studijem ili online učenjem i sl.), te uključiti i druge varijable od interesa za koje se može pretpostaviti da doprinose organizaciji rada i učenja u online nastavi (npr. percipirana samoeфикаsnost...). Pored toga, bilo bi korisno ponoviti isto istraživanje u postpandemijskom periodu budući da su zaključci ovog istraživanja utemeljeni na podacima prikupljenim u ekstremnijim društvenim okolnostima koje se, na sreću, teško mogu ponoviti.

Ključni nalazi dobiveni u ovom istraživanju impliciraju na zaključak da bi razina samopoštovanja studenata, percipirana dostupnost socijalne podrške (od strane nastavnika, studenata, porodice, prijatelje i dr.), kao i zadovoljstvo studenata studijem te iskustvo obnavljanja studijske godine mogli pomoći u razumijevanju uspješnosti studenata u njihovoj organizaciji akademskih aktivnosti za vrijeme online nastave. U tom smislu, ovaj rad daje doprinos, nadamo se, sve većem opusu istraživanja u ovoj oblasti koja će biti usmjerena na osmišljavanje programa podrške studentima i nastavnicima u visokom obrazovanju, a sve sa ciljem povećanja kvaliteta nastave, nastavnog procesa i zadovoljstva svih aktera u online okruženju.

## Popis literature

1. Abbas, J., Kumari, K., & Al-Rahmi, W. M. (2021). Quality management system in higher education institutions and its impact on students' employability with the mediating effect of industry-academia collaboration. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 242, 1-12.
2. Abdulghani, H. M., Sattar, K., Ahmad, T., & Akram, A. (2020). Association of COVID-19 pandemic with undergraduate medical students' perceived stress and coping. *Psychology research and behavior management*, 13, 871.
3. Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environment*, 1-13.
4. Algahtani, H., Shirah, B., Subahi, A., Aldarmahi, A., Ahmed, S. N., & Khan, M. A. (2020). Perception of students about E-learning: a single-center experience from Saudi Arabia. *Dr. Sulaiman Al Habib Medical Journal*, 2(2), 65-71.
5. Alhasani, M., Alkhawaji, A., & Orji, R. (2022). Mental health and time management behavior among students during COVID-19 pandemic: towards persuasive technology design. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2022.
6. Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438.
7. Armstrong-Mensah, E., Ramsey-White, K., Yankey, B., & Self-Brown, S. (2020). COVID-19 and distance learning: Effects on Georgia State University school of public health students. *Frontiers in Public Health*, 8, 576227.
8. Bączek, M., Zagańczyk-Bączek, M., Szpringer, M., Jaroszyński, A., & Woźakowska-Kapłon, B. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: a survey study of Polish medical students. *Medicine*, 100(7).
9. Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.
10. Boals, A., & Banks, J. B. (2020). Stress and cognitive functioning during a pandemic: Thoughts from stress researchers. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S255.
11. Bryant, J. L. (2006). Assessing Expectations and Perceptions of the Campus Experience: The Noel-Levitz Student Satisfaction Inventory. *New directions for community colleges*, 134, 25-35.

12. Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet*, 395(10227), 912-920.
13. Campbell, R. L., Svenson, L. W., & Jarvis, G. K. (1992). Perceived level of stress among university undergraduate students in Edmonton, Canada. *Perceptual and motor skills*, 75(2), 552-554.
14. Chaabane, S., Doraiswamy, S., Chaabna, K., Mamtani, R., & Cheema, S. (2021). The impact of COVID-19 school closure on child and adolescent health: a rapid systematic review. *Children*, 8(5), 415.
15. Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310.
16. Coopersmith S. (1967) *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: Freeman.
17. Costa, A., Costa, A., & Olsson, I. A. S. (2020). Students' acceptance of e-learning approaches in laboratory animal science training. *Laboratory animals*, 54(5), 487-497.
18. Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). It's best to be able and virtuous too: Student and teacher evaluative responses to successful effort. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 688.
19. Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165.
20. Cregg, D. R., & Cheavens, J. S. (2021). Gratitude interventions: Effective self-help? A meta-analysis of the impact on symptoms of depression and anxiety. *Journal of Happiness Studies*, 22(1), 413-445.
21. Dautbegović, A. (2020). *Prilagodba djece i adolescenata u obrazovnom kontekstu*. Sarajevo: Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu.
22. DeBerard, M. S., Spielmanns, G. I., & Julka, D. L. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College student journal*, 38(1), 66-81.
23. Debowska, A., Horeczy, B., Boduszek, D., & Dolinski, D. (2020). A repeated cross-sectional survey assessing university students' stress, depression, anxiety, and suicidality in the early stages of the COVID-19 pandemic in Poland. *Psychological Medicine*, 1-4.
24. Erickson, J., & Siau, K. (2003). E-ducation. *Communications of the ACM*, 46(9), 134-140.
25. Fang, L. (2016). Educational aspirations of Chinese migrant children: The role of self-esteem contextual and individual influences. *Learning and Individual Differences*, 50, 195-202.
26. Fleming, J. S., & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of personality and social psychology*, 46(2), 404.
27. Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., ... & Dai, J. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *Plos one*, 15(4), e0231924.
28. Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30(3), 263-273.

29. Gopal, R., Singh, V., and Aggarwal, A. (2021). Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of COVID 19. *Education and Information Technology*, 1-25.
30. Hew, K. F., Hu, X., Qiao, C., and Tang, Y. (2020). What predicts student satisfaction with MOOCs: A gradient boosting trees supervised machine learning and sentiment analysis approach. *Computers and Education*, 145.
31. Holm-Hadulla, R. M., & Koutsoukou-Argyarakis, A. (2015). Mental health of students in a globalized world: Prevalence of complaints and disorders, methods and effectivity of counseling, structure of mental health services for students. *Mental Health & Prevention*, 3(1-2), 1-4.
32. House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241(4865), 540-545.
33. Ikiz, F. E., & Cakar, F. S. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2338-2342.
34. Jackson, M., Ray, S., & Bybell, D. (2019). International students in the US: Social and psychological adjustment. *Journal of International Students*, 3(1), 17-28.
35. Jiang, Z., Jia, X., Tao, R., & Dördüncü, H. (2022). COVID-19: A Source of Stress and Depression Among University Students and Poor Academic Performance. *Frontiers in Public Health*, 10.
36. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.
37. Kalman, R., Macias Esparza, M., & Weston, C. (2020). Student views of the online learning process during the COVID-19 pandemic: A comparison of upper-level and entry-level undergraduate perspectives. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3353-3357.
38. Kohn, A. (1994). The truth about self-esteem. *Phi Delta Kappan*, 76(4), 272-283.
39. Kumaraswamy, N. (2013). Academic stress, anxiety and depression among college students: A brief review. *International review of social sciences and humanities*, 5(1), 135-143.
40. Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Schroder, K. E. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *Internet and Higher Education*, 20, 35-50.
41. Kurucay, M., & Inan, F. A. (2017). Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. *Computers and Education*, 115, 20-37.
42. Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of educational psychology*, 82(4), 760.
43. Margulieux, L. E., McCracken, W. M., & Catrambone, R. (2016). A taxonomy to define courses that mix face-to-face and online learning. *Educational Research Review*, 19, 104-118.
44. Martin, F., Wang, C., & Sadaf, A. (2018). Student perception of helpfulness of facilitation strategies that enhance instructor presence, connectedness, engagement and learning in online courses. *Internet and Higher Education* 37(1), 52-65.
45. Nonis, S. A., Hudson, G. I., Logan, L. B., & Ford, C. W. (1998). Influence of perceived control over time on college students' stress and stress-related outcomes. *Research in higher education*, 39(5), 587-605.

46. Pace, T. W., Negi, L. T., Adame, D. D., Cole, S. P., Sivilli, T. I., Brown, T. D., ... & Raison, C. L. (2009). Effect of compassion meditation on neuroendocrine, innate immune and behavioral responses to psychosocial stress. *Psychoneuroendocrinology*, *34*(1), 87-98.
47. Peterlini, M., Tibério, I. F., Saadeh, A., Pereira, J. C., & Martins, M. A. (2002). Anxiety and depression in the first year of medical residency training. *Medical education*, *36*(1), 66-72.
48. Radwan, E., Radwan, A., & Radwan, W. (2020). The mental health of school students and the COVID-19 pandemic. *Aquademia*, *4*(2), ep20020.
49. Reeve, K. L., Shumaker, C. J., Yearwood, E. L., Crowell, N. A., & Riley, J. B. (2013). Perceived stress and social support in undergraduate nursing students' educational experiences. *Nurse education today*, *33*(4), 419-424.
50. Rehman, U., Shahnawaz, M. G., Khan, N. H., Kharshiing, K. D., Khursheed, M., Gupta, K., ... & Uniyal, R. (2021). Depression, anxiety and stress among Indians in times of Covid-19 lockdown. *Community mental health journal*, *57*(1), 42-48.
51. Robins, R. W., Tracy, J. L., Trzesniewski, K., Potter, J., & Gosling, S. D. (2001). Personality correlates of self-esteem. *Journal of research in personality*, *35*(4), 463-482.
52. Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
53. Şahin, C. (2014). An analysis of the relationship between internet addiction and depression levels of high school students. *Participatory Educational Research*, *1*(2), 53-67.
54. Salari, N., Hosseini-Far, A., Jalali, R., Vaisi-Raygani, A., Rasoulpoor, S., Mohammadi, M., ... & Khaledi-Paveh, B. (2020). Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Globalization and health*, *16*(1), 1-11.
55. Shahzad, A., Hassan, R., Aremu, A. Y., Hussain, A., & Lodhi, R. N. (2021). Effects of COVID-19 in E-learning on higher education institution students: the group comparison between male and female. *Qual Quant*, *55*(3), 805-826.
56. Shim, T. E., & Lee, S. Y. (2020). College students' experience of emergency remote teaching due to COVID-19. *Children and youth services review*, *119*, 105578.
57. Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, *100*(4), 765-781.
58. Stewart, B. L., Miertschin, S., & Goodson, C. (2020). COVID-19 transitions to online formats and pre-pandemic foundations for student success: Time management and lifestyle variables. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, *20*(10), 173-189.
59. Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *16*(7), em1851.
60. Veletsianos, G. (2010). Contextually relevant pedagogical agents: visual appearance, stereotypes, and first impressions and their impact on learning. *Computers and Education*, *55*(2), 576-585.
61. Verma, S., & Mishra, A. (2020). Depression, anxiety, and stress and socio-demographic correlates among general Indian public during COVID-19. *International Journal of Social Psychiatry*, *66*(8), 756-762.

62. Wu, J.-H., Tennyson, R. D., & Hsia, T. L. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers and Education*, 55(1), 155–164.
63. Wang, C. (2004). A critical reflection on the thought of “despising knowledge” in Chinese basic education. *Peking University Education Review*. 2(3). 5-23.
64. Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M., Gill, H., Phan, L., ... & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of affective disorders*. 277. 55-64.
65. Zhang, C., Ye, M., Fu, Y., Yang, M., Luo, F., Yuan, J., & Tao, Q. (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on teenagers in China. *Journal of Adolescent Health*. 67(6). 747-755.
66. Zhang, L. F. (2001). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. *International Journal of Psychology*. 36(2). 100-107.
67. Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C., & Zhou, L. (2021). Self-esteem and academic engagement among adolescents: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*. 2006.

## **DETERMINANTS OF STUDENT SUCCESS IN PLANNING AND ORGANIZING ACADEMIC ACTIVITIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC**

### *Abstract*

Planning and quality organization of academic activities and focus on learning enable students to successfully academic adaptation. Students are expected to successfully organize their own activities and learning processes, ie formulate personal, long-term and short-term program and work and learning plan. During the COVID-19 pandemic and online teaching when it comes to organizing learning, planning and implementing academic commitments within set deadlines, many students encountered difficulties and challenges. The aim of this research is to examine the relationship of individual personal, academic and environmental factors, on the one hand, and student performance in planning and organizing academic activities during the COVID-19 pandemic, on the other. The study involved 466 students, 1st and 2nd cycle studies, average age  $M = 21.96$  ( $SD = 3.38$ ). Of the total number, 335 students of the Faculty of Philosophy of the University of Sarajevo and 131 students of the Faculty of Islamic Sciences of the University of Sarajevo took part. The measuring instruments used in the research are the Depression Scale (DASS-21 subscale), the Multidimensional Perceived Social Support Scale, the Self-Esteem Scale, the Study Organization Scale and the Socio-Demographic Characteristics Questionnaire. The research was conducted online during October and November 2020. Based on the results of regression analysis, it was found that significant predictor variables together explain 33.6% of the variance of the criterion measure of the organization of work on the study, ( $F = 20,151$ ;  $p = .000$ ). Self-esteem stands out as a predictor with the greatest contribution in explaining the criterion measure of organization of work on the study ( $\beta = .345$ ;  $p < .001$ ). The experience of renewal of the study year ( $\beta = -.208$ ;  $p < .001$ ), study satisfaction ( $\beta = .154$ ;  $p < .005$ ) and perceived social support ( $\beta = .193$ ;  $p < .001$ ) also proved to be significant predictors in explaining student performance in planning and organizing academic activities during the COVID-19 pandemic.

*Keywords: organization of work on the study, pandemic COVID-19, self-esteem, satisfaction with studies*



## POVEZANOST STARTNIH POZICIJA I UČENIČKIH POSTIGNUĆA IZ MATEMATIKE NA TIMSS 2019 U ZEMLJAMA ZAPADNOG BALKANA

*prof. dr. Šejla Bjelopoljak*  
*Univerzitet u Bihaću, Pedagoški fakultet*

*prof. dr. Lejla Osmić*  
*Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju*

*Arijana Midžić, MA*  
*Univerzitet u Bihaću, Pedagoški fakultet*

*prof. dr. Lejla Kafedžić*  
*Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju*

### *Sažetak*

*Postignuća učenika često su u fokusu istraživanja sa ciljem stvaranja jasnije slike o faktorima koji im doprinose i razvijanja strategije unapređenja prakse. Ovaj rad je zasnovan na sekundarnom istraživanju, a cilj je bio ispitati povezanost startnih pozicija učenika sa njihovim postignućima iz matematike u istraživanju TIMSS 2019. Startne pozicije učenika operacionalizirane su kroz: obrazovni status, podršku i očekivanja roditelja i obuhvat programima predškolskog odgoja i obrazovanja. Rezultati istraživanja pokazuju da prediktor varijable, razina obrazovanja i obuhvat programima predškolskog odgoja i obrazovanja objašnjavaju tek 59% postignuti uspjeh učenika iz Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Sjeverne Makedonije i Srbije, dok ovaj doprinos nije potvrđen u Albaniji i Kosovu. Kada je u pitanju varijabla podrška roditelja kroz predanost, podršku i uključivanje u školske aktivnosti, kao i očekivanje uspjeha djeteta, doprinos iznosi 86% i znači više postignuću djeteta od obrazovnog statusa roditelja i pohađanja programa predškolskog odgoja i obrazovanja. Istraživanje pokazuje da se središnjoj tački, tj. prosjeku od 500 bodova i razini visokih postignuća približavaju upravo zemlje u kojima je roditeljska podrška i očekivanje veće od 86%, što je vidljivo kod učenika iz: Sjeverne Makedonije (472 boda), Albanije (494 boda) i Srbije (508 bodova). S obzirom na navedeno, rezultati istraživanja mogu biti platforma za kreiranje obrazovnih politika za podršku roditeljstvu kod uspostavljanja partnerstva sa školom. Osim toga, evidentna je i potreba za uvođenjem posebnih mjera unapređenja rada predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova.*

*Ključne riječi: roditelji, programi predškolskog odgoja i obrazovanja, postignuća iz matematike, TIMSS*

## Uvod

Istraživati obrazovna postignuća i faktore koji utiču na njih nije moguće bez razmatranja startnih pozicija učenika, odnosno uloge roditelja u ranom periodu razvoja djeteta i uključenosti djeteta u programe predškolskog odgoja i obrazovanja. O važnosti ova dva faktora ukazuje i Bronfenbrenner kroz svoju teoriju ekoloških sistema, izdvajajući tri područja djetetove (čovjekove) okoline, odnosno uticaja, a to su: makrosistem, egzosistem i mikrosistem (Bronfenbrenner, 1979, 1994, 2005). U okviru mikrosistema upravo se ističu obitelj i predškolske ustanove.

Obitelj je prva životna grupa u kojoj dijete živi i predstavlja više od broja pojedinaca koji dijele zajednički prostor. Ona je temeljna društvena zajednica, iznimno važna za dijete, jer se u njoj zadovoljavaju temeljne potrebe djeteta, ostvaruju prvi socijalni kontakti, stiču iskustva, formiraju vrijednosti, stavovi, usvajaju norme, razvijaju znanja i slično. Istraživanja pokazuju da je dobro roditeljstvo kod kuće snažan prediktor kasnijih postignuća djeteta (Desforges i Abouchaar, 2003). Tu se naročito ističe aktivni angažman roditelja koji može biti vidljiv kao direktna podrška djetetu kroz usmjereni odgoj i obrazovanje, ali i kao indirektna podrška kroz osiguranje kvalitetne ishrane, očuvanje zdravlja i higijenu. Podrška može varirati ovisno o dobi djeteta, u rasponu od predškolske podrške u kući do podrške tokom školovanja djeteta, uključujući pomoć oko domaćih zadataka, sudjelovanje u aktivnostima škole, kroz volontiranje i slično. Međutim, kao značajan faktor učeničkih postignuća u kontekstu razumijevanja uloge obitelji navodi se obrazovni status roditelja. Naime, istraživanja pokazuju da su djeca roditelja, koji su stekli višu formalnu razinu obrazovanja, upješnija u savladavanju obrazovnog sadržaja i ostvaruju bolja školska postignuća (Gregurović i Kutij, 2010, Burušić, Babarović i Marković, 2010, Harju-Luukkainen i sur., 2020). Pored obrazovnog statusa roditelja važna su i roditeljska podrška i očekivanja. Djeca uključenih roditelja više su motivirana da uče radi učenja, jer usvajaju pozitivne stavove svojih roditelja prema školi i učenju (OECD, 2012).

Institucionalni predškolski odgoj i obrazovanje usmjeren je na dijete i potiče njegov cjelokupni razvoj zbog čega je promocija predškolskog odgoja i obrazovanja naročito izražena posljednjih decenija. Istraživanja su pokazala vezu između pohađanja predškolske ustanove i dugoročno pozitivnih obrazovnih ishoda kod djece (Neuman, 2005, Dobrotić, Matković i Menger, 2018, Matković, Dobrotić i Baran, 2019). Kvalitetni programi predškolskog odgoja i obrazovanja mogu imati ključnu ulogu pri izjednačavanju životnih šansi djece posebno u smislu nižeg socio-ekonomskog statusa i njegovog uticaja na školsko postignuće (Penn, 2009, Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017, Matković, Dobrotić i Baran, 2019). Više je mehanizama pomoću kojih predškolski odgoj i obrazovanje doprinosi školskom uspjehu djece (Matković, Dobrotić i Baran, 2019): bolja spremnost za školu i time zaštita od upadanja u začarani krug početnog neuspjeha; kognitivna prednost koju dijete stekne u predškolskoj ustanovi; ustrajnost, samopouzdanje, planiranje, orijentacija na zadatak i slično čine motivacijsku prednost; usvojenost društvenih pravila, samodiscipline, sposobnosti saradnje s drugima jeste još jedna prednost i rad s roditeljima i uticaj na roditeljstvo, njihove stavove i očekivanja i

veću uključenost u obrazovanju svoje djece. U tom smislu, pedagoška i psihološka nauka govore o institucionalnom predškolskom odgoju i obrazovanju kao o brizi i odgovornosti države za odrastanje i blagostanje njenih građana, odnosno predškolski odgoj i obrazovanje predstavlja minimum jednakih uvjeta za rano učenje, rast i razvoj, oblikovanje ličnosti i napredovanje u budućem životu, te utiče na mogućnost kvalitetnijeg života osobe (Platforma za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini za period 2017-2022).

Na osnovu navedenog, vidljivo je da su startne pozicije učenika, koje se ogledaju u obrazovnom statusu roditelja, podršci i očekivanju roditelja od djece i uključenosti djece u programe predškolskog odgoja i obrazovanja značajni faktori koji imaju uticaj na djetetov razvoj i kasnije obrazovne rezultate. Upravo su ovo neke od varijabli koje su dio Međunarodnog istraživanja za praćenje trendova učenja u matematici i prirodnim naukama (Trends In International Mathematics and Science Study – TIMSS).

TIMSS istraživanje usmjereno je na prikupljanje i analizu podataka o postignućima učenika četvrtog razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih znanosti, kao i podataka o obrazovnom i obiteljskom kontekstu u kojem učenici uče. Ocjenjivanje iz matematike za četvrti razred TIMSS 2019. temeljilo se na sveobuhvatnom okviru ocjenjivanja, koji je razvijen u saradnji sa zemljama sudionicama kako bi odražavao njihove kurikularne ciljeve. Provjera matematike u četvrtom razredu uključivala je tri sadržajna područja – broj, koji je uključivao predalgebru (50%); mjerenje i geometrija (30%) i podaci (20%). U skladu s okvirom, većina zadataka iz matematike TIMSS 2019 ocjenjivala je vještine primjene i zaključivanja učenika četvrtih razreda. Kako bi se pokrio okvir u četvrtom razredu, ocjenjivanje iz matematike TIMSS 2019 sadržavalo je 175 zadataka<sup>5</sup>. S obzirom na važnost obiteljskih faktora i kvalitetnih programa predškolskog odgoja i obrazovanja, kao i implikacija međunarodnih istraživanja, nužno je kontinuirano istraživati radi unapređenja teorije i prakse. Stoga, istraživanje se bavi povezanošću startnih pozicija i postignuća učenika iz matematike u okviru TIMSS 2019. U TIMSS 2019 istraživanju za četvrti razred učestvovalo je 58 zemalja<sup>6</sup> od kojih je 37 postiglo rezultate iznadprosječnih postignuća iz matematike<sup>7</sup>.

## **Metodologija istraživanja**

Odnos između startnih pozicija učenika i postignuća iz matematike ispitan je sekundarnim istraživanjem na osnovu dostupnih podataka dobivenim kroz TIMSS 2019.

Cilj istraživanja bio je ispitati povezanost startnih pozicija učenika sa njihovim postignućima iz matematike u TIMSS 2019. Startne pozicije učenika su operacionalizirane

---

<sup>5</sup> Više na: <https://timss2019.org/reports/achievement/>.

<sup>6</sup> Više na: <http://timss2019.org/download>.

<sup>7</sup> Kombinirana distribucija postignuća rezultata označava središnju tačku 500 kao prosječni skor na skali, gdje su njene jedinice odabrane tako da 100 bodova na skali odgovara standardu odstupanja distribucije.

kroz obrazovni status roditelja, podršku i očekivanja roditelja i obuhvat djece programima predškolskog odgoja i obrazovanja. Zadaci istraživanja su: 1) ispitati doprinos obrazovnog statusa roditelja i uključenost djece u programe predškolskog odgoja i obrazovanja postignućima učenika na TIMSS-u; 2) utvrditi doprinos podrške i očekivanja roditelja ukupnom postignuću iz matematike na TIMSS-u; 3) ispitati povezanost postignuća iz matematike na TIMSS-u i obuhvata predškolskim odgojem i obrazovanjem s obzirom na mjesto boravka u zemljama Zapadnog Balkana. U odnosu na pregled ostvarenih postignuća na TIMSS-u iz matematike u radu je zaključeno o doprinosu prediktor varijabli, koje govore u prilog objašnjenja trenutnog uspjeha.

Tabela 1. Pregled ostvarenih postignuća iz matematike (TIMSS<sup>8</sup>) u 2019. godini za zemlje Zapadnog Balkana

<i>Države Zapadnog Balkana</i>	<i>NRPM</i>	<i>VRPM</i>	<i>Prosječni skor</i>	<i>Rang</i>	<i>PISA<sup>9</sup></i>	
<i>Bosna i Hercegovina</i>	<i>452 (2.4)</i>	<i>-</i>	<i>47/58</i>	<i>6.</i>	<i>Razina 1 (62/78)</i>	<i>5.</i>
<i>Republika Sjeverna Makedonija</i>	<i>472 (5.3)</i>	<i>-</i>	<i>45/58</i>	<i>4.</i>	<i>Razina 1 (67/78)</i>	<i>6.</i>
<i>Kosovo</i>	<i>444 (3.0)</i>	<i>-</i>	<i>49/58</i>	<i>7.</i>	<i>Razina 1 (75/78)</i>	<i>7.</i>
<i>Crna Gora</i>	<i>453 (2.0)</i>	<i>-</i>	<i>46/58</i>	<i>5.</i>	<i>Razina 2 (53/78)</i>	<i>4.</i>
<i>Srbija</i>	<i>-</i>	<i>508 (3.2)</i>	<i>36/58</i>	<i>2.</i>	<i>Razina 2 (46/78)</i>	<i>2.</i>
<i>Albanija</i>	<i>494 (3.4)</i>	<i>-</i>	<i>39/58</i>	<i>3.</i>	<i>Razina 2 (48/78)</i>	<i>3.</i>

*Napomena:* NRPM – niske razine postignuća iz matematike; VRPM – visoke razine postignuća iz matematike; Prosječni skor (prosječni skor na skali svih zemalja); Rang (rang u odnosu na na postignuti skor zemalja Zapadnog Balkana na TIMSS-u); PISA – poredak zbog dodatnog razumijevanja).

### Hipoteze istraživanja

H1 - Postoji statički značajan doprinos obrazovnog statusa roditelja i uključenosti djece u programe predškolskog odgoja i obrazovanja u slučaju postignuća učenika na TIMSS-u.

H2 - Podrška i očekivanje roditelja statistički značajno doprinose ukupnom postignuću djeteta iz matematike na TIMSS-u.

<sup>8</sup> TIMSS: više od 500 bodova je ostvarilo 37 zemalja, a manje od 500 – 21 zemlja.

<sup>9</sup> PISA: level 3 imaju 33 zemlje, level 2, 22 zemlje, a level 1m – 20 zemalja, 3 zemlje koje nisu zadovoljile minimum za level 1.

H3 - Postoji statistički značajna veza između obuhvata programom predškolskog odgoja i obrazovanja i ostvarenim rezultatima učenika u zemljama Zapadnog Balkana na TIMSS-u iz matematike.

U istraživanju je korištena kvantitativno-kvalitativna paradigma u konstelaciji istraživačkih metoda: deskriptivna metoda, korelacijska metoda, metoda teorijske analize, neeksperimentalna kauzalna metoda.

Kako se radi o sekundarnom istraživanju, nije bilo potrebno razvijati istraživačke instrumente, već su korišteni podaci iz SPSS baze. Podaci su dobiveni putem upitnika za nastavnike, učenike, za školu i rano učenje koji su primijenjeni u Međunarodnom istraživanju za praćenje trendova učenja u matematici i prirodnim naukama (TIMSS 2019). Upitnike je kreirala Međunarodna asocijacija za procjenu obrazovnih postignuća (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA).

Za analizu podataka korišten je IDB Analyzer – alat zasnovan na Windowsu, koji kreira SAS kod ili SPSS sintaksu za obavljanje analize sa TIMSS podacima. Kod kojeg generira IDB Analyzer može izračunati deskriptivnu statistiku, kao što su procenti, prosjeci, razine kompetencija, korelacije, percentili i modeli linearne regresije, dok SPSS predstavlja statistički softverski paket u kojem su instrumentirane gotovo sve konvencionalne statističke metode. Za obradu podataka u ovom radu korištena je multipla regresiona analiza i Kruskal-Wallis test.

#### *Uzorak istraživanja*

Uzorak sekundarnog istraživanja čine podaci dobiveni na uzorku učenika osnovnih škola iz zemalja Zapadnog Balkana: Bosna i Hercegovina, Republika Sjeverna Makedonija, Kosovo, Crna Gora, Srbija i Albanija. Radi se reprezentativnom uzorku učenika četvrtog razreda koji se u skladu sa analiziranim varijablama odnosi na N = 27.436 učenika.

### **Rezultati istraživanja i diskusija**

#### **Doprinos obrazovnog statusa roditelja i uključenosti djece u programe predškolskog odgoja i obrazovanja postignućima učenika na TIMSS-u**

Za potrebe odgovora na postavljeni zadatak i hipotezu kreirana je zajednička varijabla koja sadržava postignuća iz matematike u prva četiri razreda osnovne škole. U prilog visoke pouzdanosti i opravdanosti za provjeravanja varijable kao zavisne, kontinuirane ukazuje dobivena mjera pouzdanosti Cronbach alpha = .962.

Tabela 2. Koeficijenti linearne korelacije između postignuća učenika iz matematike, razine obrazovanja roditelja i pohađanja predškolske ustanove

		<i>PM</i>	<i>POR</i>	<i>PPU</i>
<i>Srbija</i>	<i>PM</i>	<i>1.000</i>	<i>.237</i>	<i>1.000</i>
	<i>RO</i>	<i>-.322</i>	<i>1.000</i>	<i>.237</i>
	<i>R</i>			
	<i>PP</i>	<i>1.000</i>	<i>-.322</i>	<i>-.414</i>
	<i>U</i>			
		<i>PM</i>	<i>ROR</i>	<i>PPU</i>
<i>Kosovo</i>	<i>PM</i>	<i>1.000</i>	<i>-.294</i>	<i>.159</i>
	<i>ROR</i>	<i>-.294</i>	<i>1.000</i>	<i>-.253</i>
	<i>PPU</i>	<i>.159</i>	<i>-.253</i>	<i>1.000</i>
		<i>PM</i>	<i>ROR</i>	<i>PPU</i>
<i>Bosna i Hercegovina</i>	<i>PM</i>	<i>1.000</i>	<i>-.316</i>	<i>.170</i>
	<i>ROR</i>	<i>-.316</i>	<i>1.000</i>	<i>-.392</i>
	<i>PPU</i>	<i>.170</i>	<i>-.392</i>	<i>1.000</i>
		<i>PM</i>	<i>ROR</i>	<i>PPU</i>
<i>Crna Gora</i>	<i>PM</i>	<i>1.000</i>	<i>-.336</i>	<i>.158</i>
	<i>ROR</i>	<i>-.336</i>	<i>1.000</i>	<i>-.346</i>
	<i>PPU</i>	<i>.158</i>	<i>-.346</i>	<i>1.000</i>
		<i>PM</i>	<i>ROR</i>	<i>PPU</i>
<i>Sjeverna Makedonija</i>	<i>PM</i>	<i>1.000</i>	<i>-.068</i>	<i>.008</i>
	<i>ROR</i>	<i>-.068</i>	<i>1.00</i>	<i>-.402</i>
	<i>PPU</i>	<i>.008</i>	<i>-.402</i>	<i>1.000</i>
		<i>PM</i>	<i>ROR</i>	<i>PPU</i>
<i>Albanija</i>	<i>PM</i>	<i>1.000</i>	<i>-.033</i>	<i>.041</i>
	<i>ROR</i>	<i>-.033</i>	<i>1.000</i>	<i>-.252</i>
	<i>PPU</i>	<i>.041</i>	<i>-.252</i>	<i>1.000</i>

Napomena: PM (postignuće iz matematike); ROR (razina obrazovanja roditelja); PPU (pohađanje predškolske ustanove).

Varijable koje predstavljaju postignuće iz matematike, razinu obrazovanja roditelja i da li je učenik pohađao program predškolskog odgoja i obrazovanja značajno interkoreliraju. Ne postoje uvjeti za narušavanje uvjeta multikolinearnosti. Korelacije između prediktorskih varijabli ne prelaze konvencionalni prag multikolinearnosti, stoga su sve prediktorske varijable uključene u regresioni model. Pregled korelacije je predstavljen u *Tabeli 3*.

*Tabela 3.* Prosječne vrijednosti i standardna odstupanja za skale postignuća iz matematike, razine obrazovanja roditelja i pohađanja predškolske ustanove

		<i>M</i>	$\Sigma$
<i>Srbija</i>	<i>ROR</i>	2.30	1.015
	<i>PPU</i>	2.33	.910
	<i>PM</i>	16.18	4.516
<i>Kosovo</i>	<i>ROR</i>	2.75	1.268
	<i>PPU</i>	1.03	.959
	<i>PM</i>	11.50	4.468
<i>Bosna i Hercegovina</i>	<i>ROR</i>	2.49	.977
	<i>PPU</i>	1.38	1.045
	<i>PM</i>	11.70	4.306
<i>Crna Gora</i>	<i>ROR</i>	2.08	.925
	<i>PPU</i>	1.79	1.256
	<i>PM</i>	11.87	4.551
<i>Sjeverna Makedonija</i>	<i>ROR</i>	2.64	1.422
	<i>PPU</i>	1.42	1.331
	<i>PM</i>	13.01	5.520
<i>Albanija</i>	<i>ROR</i>	2.94	1.364
	<i>PPU</i>	2.39	.921
	<i>PM</i>	11.61	4.075

*Napomena.* *M* – aritmetička sredina;  $\Sigma$  – standardna devijacija; *ROR* (razina obrazovanja roditelja); *PM* (postignuće iz matematike); *PPU* (pohađanje predškolske ustanove).

Iz *tabele 3* je vidljivo da su najviše prosječne vrijednosti na skali postignuća iz matematike u Srbiji ( $M = 16.18$ ), zatim slijede Sjeverna Makedonija ( $M = 13.01$ ), Crna Gora ( $M = 11.87$ ), Bosna i Hercegovina ( $M = 11.70$ ), Albanija ( $M = 11.61$ ) i Kosovo ( $M = 11.50$ ). Najviše prosječne vrijednosti na skali razina obrazovanja roditelja su u Albaniji ( $M = 2.94$ ), a najskromnije percipirana skala je u Crnoj Gori ( $M = 2.08$ ). Što se tiče skale koja se odnosi na to da li su učenici pohađali programe predškolskog odgoja i obrazovanja, najbolje je percipirana u Albaniji ( $M = 2.39$ ), a najskromnije percipirana skala je na Kosovu ( $M = 1.03$ ). Kako ni u jednom od dva regresiona modela nisu registrirani značajniji slučajevi narušavanja uvjeta multikolinearnosti, ne postoji bojazan da će dobiveni regresioni modeli biti precijenjeni.

Tabela 4. Opšti indikator efikasnosti regresionog modela: koeficijent multiple korelacije i multiple determinacije

<i>Modeli</i>	<i>R</i>	<i>R<sup>2</sup></i>	<i>ΔR<sup>2</sup></i>
<i>Srbija</i>	<i>.428<sup>a</sup></i>	<i>.183</i>	<i>.183</i>
<i>Kosovo</i>	<i>.307<sup>a</sup></i>	<i>.094</i>	<i>.093</i>
<i>Bosna i Hercegovina</i>	<i>.320<sup>a</sup></i>	<i>.102</i>	<i>.102</i>
<i>Crna Gora</i>	<i>.339<sup>a</sup></i>	<i>.115</i>	<i>.115</i>
<i>Sjeverna Makedonija</i>	<i>.072<sup>a</sup></i>	<i>.005</i>	<i>.004</i>
<i>Albanija</i>	<i>.047<sup>a</sup></i>	<i>.002</i>	<i>.002</i>

*Napomena:* *R* – koeficijent multiple korelacije; *R<sup>2</sup>* – koeficijent multiple determinacije; *ΔR<sup>2</sup>* – korigovani *R*

U Srbiji model koji obuhvata razinu obrazovanja roditelja i da li je učenik pohađao program predškolskog odgoja i obrazovanja objašnjava 18% varijanse postignuća iz matematike u četvrtom razredu osnovne škole. Na Kosovu 9.4%, u Bosni i Hercegovini 10.2%, Crnoj Gori 11.5%, Sjevernoj Makedoniji 0.5%, dok u Albaniji samo 0.2% razina obrazovanja roditelja i pohađanje programa predškolskog odgoja i obrazovanja objašnjavaju varijansu postignuća iz matematike kod učenika četvrtog razreda.

Tabela 5. Parcijalni doprinosi prediktorskih varijabli: razina obrazovanja roditelja i pohađanje predškolske ustanove

		<i>β</i>	<i>Nivo značajnosti (p)</i>
<i>Srbija</i>	<i>ROR</i>	<i>-.377</i>	<i>.000</i>
	<i>PPU</i>	<i>.116</i>	<i>.000</i>
<i>Kosovo</i>	<i>ROR</i>	<i>-.271</i>	<i>.000</i>
	<i>PPU</i>	<i>.090</i>	<i>.000</i>
<i>Bosna i Hercegovina</i>	<i>ROR</i>	<i>-.295</i>	<i>.000</i>
	<i>PPU</i>	<i>.054</i>	<i>.000</i>
<i>Crna Gora</i>	<i>ROR</i>	<i>-.320</i>	<i>.000</i>
	<i>PPU</i>	<i>.047</i>	<i>.004</i>
<i>Sjeverna Makedonija</i>	<i>ROR</i>	<i>-.078</i>	<i>.000</i>
	<i>PPU</i>	<i>-.023</i>	<i>.295</i>
<i>Albanija</i>	<i>ROR</i>	<i>-.024</i>	<i>.178</i>
	<i>PPU</i>	<i>.035</i>	<i>.044</i>

*Napomena:* *β* – standardizovani beta koeficijent; ROR (razina obrazovanja roditelja); PPU (pohađanje predškolske ustanove).



Parcijalni, tj. pojedinačni doprinos varijabli regresionom modelu procijenjen je preko standardizovanih regresionih koeficijenata  $\beta$ . U Srbiji, Kosovu, Bosni i Hercegovini, Crnoj Gori regresionom modelu *postignuće iz matematike* statistički značajno doprinose razina obrazovanja roditelja i da li je učenik pohađao program predškolskog odgoja i obrazovanja. U Sjevernoj Makedoniji regresionom modelu *postignuće iz matematike* statistički značajno doprinosi razina obrazovanja roditelja, dok pohađanje programa predškolskog odgoja i obrazovanja ne doprinosi postignuću iz matematike. U Albaniji postignuće iz matematike je najviše pod uticajem pohađanja programa predškolskog odgoja i obrazovanja, dok razina obrazovanja roditelja nema statistički značajan uticaj.

S obzirom na dobivene rezultate, djelimično se prihvata postavljena hipoteza *postoji statički značajan doprinos obrazovnog statusa roditelja i uključenosti djece u program predškolskog odgoja i obrazovanja u slučaju postignuća učenika na TIMSS-u.*

### Doprinos podrške i očekivanja roditelja na ukupno postignuće iz matematike na TIMSS-u

Prva zajednička varijabla je kreirana od parcijalnih varijabli *Roditeljska predanost da osiguraju da su učenici spremni za učenje, Podrška učenju i Uključivanje roditelja u školske aktivnosti*. Druga varijabla se odnosi na *Roditeljska očekivanja uspjeha od djeteta*. Vrijednostima skale *veoma visoka, visoka, srednje, slaba, veoma slaba* su procijenili svoje slaganje sa ovim navedenim tvrdnjama. Mjera pouzdanosti kreirane varijable govori u prilog visoke pouzdanosti, a iznosi Cronbach alpha = .793

Obje varijable statistički značajno doprinose ukupnom postignuću djeteta: podrška roditelja kroz predanost, podršku i uključivanje u školske aktivnosti objašnjava 85% ukupnog postignuća djeteta na TIMSS-u iz matematike, s tim da *očekivanje roditelja* povećava ovaj doprinos na 86%. Povećanje doprinosa se javlja kod Sjeverne Makedonije s 87% na 89% u prilog druge testirane varijable, dok kod ostalih zemalja objašnjenje uspjeha je uvjetovano roditeljskom podrškom i očekivanjima sljedećim redoslijedom: u Srbiji 88%, Crnoj Gori i Albaniji po 86%. Nešto manji doprinos je u Bosni i Hercegovini i Kosovu od 84%.

Tabela 6. Doprinos roditeljske uključenosti i očekivanja na uspjeh djeteta iz matematike<sup>10</sup>

Modeli	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
<i>Albanija</i>	.86	.01	.86
<i>Bosna i Hercegovina</i>	.84	.01	.84
<i>Kosovo</i>	.84	.01	.84
<i>Crna Gora</i>	.86	.00	.86

<sup>10</sup> Dodatnim testiranjem varijable očekivanja roditelja spram uspjeha iz matematike jedina promijenjena vrijednost je kod Sjeverne Makedonije sa .87 na .89.

<i>Sjeverna Mekdonija</i>	<i>.87</i>	<i>.01</i>	<i>.89</i>
<i>Srbija</i>	<i>.88</i>	<i>.01</i>	<i>.88</i>

*Napomena: R – koeficijent multiple korelacije; R<sup>2</sup>– koeficijent multiple determinacije; ΔR<sup>2</sup> – korigovani R.*

S obzirom na dobivene rezultate, prihvata se H2 hipoteza, odnosno da podrška i očekivanje roditelja statistički značajno doprinose ukupnom postignuću djeteta iz matematike na TIMSS-u.

### **Povezanost postignuća iz matematike na TIMSS-u i obuhvata programima predškolskog odgoja i obrazovanja u zemljama Zapadnog Balkana**

U ovom zadatku nakana je bila provjeriti postoji li povezanost između postignuća iz matematike na TIMSS-u i obuhvata programima predškolskog odgoja i obrazovanja u zemljama Zapadnog Balkana: Bosna i Hercegovina, Republika Sjeverna Makedonija, Kosovo, Crna Gora, Srbija i Albanija.

*Tabela 7. Povezanost postignuća iz matematike i obuhvata predškolskim razinom obrazovanja*

<i>Postignuće učenika iz matematike</i>	<i>Pohađanje predškolske ustanove</i>	<i>N</i>	<i>Srednja vrijednost ranga (Md)</i>	<i>Hi-kvadra t</i>	<i>Df</i>	<i>Nivo značajnosti (p)</i>
<i>Albanija</i>	<i>1 godina i manje</i>	<i>466</i>	<i>1740.89</i>	<i>3.639</i>	<i>2</i>	<i>.162</i>
	<i>2 godine</i>	<i>703</i>	<i>1724.08</i>			
	<i>3 godine i više</i>	<i>238</i>	<i>1799.66</i>			
	<i>Ukupno</i>	<i>4</i>	<i>355</i>			
<i>Bosna i Hercegovina</i>	<i>1 godina i manje</i>	<i>234</i>	<i>1808.51</i>	<i>107.931</i>	<i>2</i>	<i>.000</i>
	<i>2 godine</i>	<i>9</i>	<i>2042.29</i>			
	<i>3 godine i više</i>	<i>393</i>	<i>2221.91</i>			
	<i>Ukupno</i>	<i>116</i>	<i>8</i>			
<i>Crna Gora</i>	<i>1 godina i manje</i>	<i>660</i>	<i>1384.56</i>	<i>57.833</i>	<i>2</i>	<i>.000</i>
	<i>2 godine</i>	<i>595</i>	<i>1485.27</i>			
	<i>3 godine i više</i>	<i>190</i>	<i>1675.01</i>			
	<i>Ukupno</i>	<i>1</i>				

	<i>Ukupno</i>	315				
		6				
<i>Kosovo</i>	<i>1 godina i manje</i>	176	1211.11	26.851	2	<b>.000</b>
	<i>2 godine</i>	260	1342.20			
	<i>3 godine i više</i>	496	1388.04			
	<i>Ukupno</i>	251				
		8				
<i>Sjeverna Makedonija</i>	<i>1 godina i manje</i>	352	776.60	.496	2	<b>.780</b>
	<i>2 godine</i>	263	798.78			
	<i>3 godine i više</i>	946	777.70			
	<i>Ukupno</i>	156				
		1				
<i>Srbija</i>	<i>1 godina i manje</i>	110	1640.15	206.635	2	<b>.000</b>
	<i>2 godine</i>	388	1792.31			
	<i>3 godine i više</i>	254	2217.64			
		2				
	<i>Ukupno</i>	403				
		6				

a. Kruskal Wallis Test

b. Kategorijska varijabla: Pohađanje predškolske ustanove

*Napomena:* df – stupnjevi slobode

Kruskal-Wallisov test je otkrio statistički značajnu povezanost između postignuća iz matematike na TIMSS-u i obuhvata predškolskim odgojem i obrazovanjem za četiri zemlje Zapadnog Balkana. *Pritom je istaknuto da je duži boravak u predškolskoj ustanovi, tj. tri godine, značio i veći utjecaj na ukupno postignuće iz matematike i imao je veću medijanu rezultata u slučaju postignuća iz matematike.* Bosna i Hercegovina ima najveću medijanu rezultata u odnosu na sve ostale zemlje u kojima je pohađanje programa predškolskog odgoja i obrazovanja doprinijelo postignuću: tri godine i više  $Md = 2221.91$ ,  $p = .000 > 0.05$ . Ovome je najbližnja Srbija sa  $Md = 2217.64$ ,  $p = .000 > 0.05$ , a potom Crna Gora  $Md = 1675.01$ ,  $p = .000 > 0.05$  i Kosovo  $Md = 1388.04$ ,  $p = .000 > 0.05$ . Konstatuje se da ovi rezultati samo govore u prilog najveće neprekidne promjenjive, ali kontekstualno ne daju iste rezultate na postignuća. Naprimjer, Kosovo (49. mjesto od 58 zemalja), Bosna i Hercegovina (47. mjesto od 58 zemalja) i Crna Gora (46. mjesto od 58 zemalja) su ostvarile niske razine postignuća iz matematike, a Srbija (36. mjesto od 58 zemalja) sa oko 50 bodova više u odnosu na upoređene zemlje Zapadnog Balkana.

Kruskal-Wallisov test nije otkrio statistički značajnu povezanost između postignuća iz matematike i obuhvata programima predškolskog odgoja i obrazovanja u Albaniji i Sjevernoj Makedoniji. S obzirom na rang postignuća u odnosu na postignuti skor zemalja

Zapadnog Balkana, Albanija zauzima 3. mjesto (39. mjesto od 58 zemalja), a Sjeverna Makedonija 4. mjesto (45. mjesto od 58 zemalja).

S obzirom na dobivene rezultate, postavljena hipoteza se djelimično prihvata, tj. postoji statistički značajna veza između obuhvata programima predškolskog odgoja i obrazovanja i ostvarenih rezultata na TIMSS-u iz matematike u nekim zemljama iz uzorka (Bosna i Hercegovina, Srbija, Crna Gora i Kosovo), ali ne u svim (Albanija i Sjeverna Makedonija).

## **Zaključak i preporuke**

Startne pozicije djeteta utiču na njegovo postignuće kasnije prema TIMSS istraživanju. U prilog prve hipoteze da *postoji statistički značajan doprinos obrazovnog statusa roditelja i uključenosti djece u program predškolskog odgoja i obrazovanja u slučaju postignuća učenika na TIMSS-u* utvrdili smo da se ukupne zajedničke varijable: (1) razina obrazovanja roditelja i 2) da li je učenik pohađao program predškolskog odgoja i obrazovanja, ne ponašaju isto, tj. ne doprinose u ovisnosti o kontekstu zemlje ili ne daju iste rezultate za sve zemlje iz uzorka. Nađeno je da najviše zajedničkih varijabli ima Srbija, Kosovo, Bosna i Hercegovina, Crna Gora u kontekstu startnih pozicija učenika i postignutih rezultata u predikciji navedenih zajedničkih varijabli. Međutim, za dvije zemlje imamo i izuzetak ovoj generalizaciji: u Sjevernoj Makedoniji regresionom modelu *postignuće iz matematike* statistički značajno doprinosi razina obrazovanja roditelja, dok pohađanje programa predškolskog odgoja i obrazovanja ne doprinosi postignuću iz matematike. U Albaniji je postignuće iz matematike više pod uticajem pohađanja programa predškolskog odgoja i obrazovanja, nego što razina obrazovanja roditelja ima statistički značajan uticaj (iako je kod nje ovaj rezultat specifičan, tj. povezanost i doprinos postoje, ali su neznatni). S obzirom na plauzibilni rang uspješnosti učenika ovih zemalja (Republika Sjeverna Makedonija 4, Albanija 3. mjesto) u nastavku su provjereni i ostali potencijalni prediktori startnih pozicija na uspjeh učenika iz matematike – ujedno neophodni za očekivanje boljeg uspjeha učenika. S obzirom na dobivene rezultate, djelimično je potvrđena prva hipoteza.

U svrhu testiranja druge hipoteze kreirana je zajednička od parcijalnih varijabli: Roditeljska predanost da osiguraju da su učenici spremni za učenje, podrška učenju i uključivanje roditelja u školske aktivnosti. Druga varijabla se odnosi na roditeljska očekivanja uspjeha od djeteta. Obje varijable statistički značajno doprinose ukupnom postignuću djeteta: podrška roditelja kroz predanost, podršku i uključivanje u školske aktivnosti objašnjava 85% ukupnog postignuća djeteta na TIMSS-u iz matematike, s tim da očekivanje roditelja povećava ovaj doprinos na 86% zbog čega je hipoteza i potvrđena. Povećanje doprinosa se javlja kod Sjeverne Makedonije s 87% na 89% u prilog druge testirane varijable dok kod ostalih zemalja objašnjenje uspjeha je uvjetovano roditeljskom podrškom i očekivanjima sljedećim redoslijedom: u Srbiji 88%, Crnoj Gori i Albaniji po 86%. Nešto manji doprinos je u Bosni i Hercegovini i Kosovu od 84%. Ako

uzmemo u obzir dobijene rezultate iz prvog zadatka da model koji obuhvata razinu obrazovanja roditelja i da li je učenik pohađao program predškolskog odgoja i obrazovanja objašnjava tek 18% varijanse postignuća iz matematike u četvrtom razredu osnovne škole, na Kosovu 9.4%, u Bosni i Hercegovini 10.2%, Crnoj Gori 11.5%, Sjevernoj Makedoniji 0.5%, dok u Albaniji samo 0.2%, možemo uvidjeti implikacije: manje će biti važno da li je roditelj inženjer, profesor, magistar, doktor, ako kao roditelj nije u toku onoga što dijete uči, ako nije uključen u školske aktivnosti i ako nema očekivanja prema djetetu (i kada je uspjeh u pitanju). Naravno, ovaj silogizam ne treba shvatiti bukvalno, isključujući kontekst uslova odgajanja, roditeljske stilove, zajedničke vrijednosti podneblja u kojem se djeca odgajaju (negdje se njeguje poštivanje autoriteta i zvanja, negdje postoji otpor zbog interpretacije odgojnih stilova, načina sticanja obrazovanja i slično). Do sličnih rezultata se došlo i 2012. godine (OECD, 2012) koji potvrđuju trend da djeca uključenih roditelja jesu više motivirana da uče radi učenja, jer usvajaju pozitivne stavove svojih roditelja prema školi i učenju (OECD, 2012). Važnost uticaja roditelja potvrđuju i druga istraživanja. Tako, potvrđeno je da promoviranje viših razina uključenosti roditelja može pomoći da se smanje razlike u uticaju između socioekonomskih grupa (Borgonovi i Montt, 2012). Nalazi istraživanja upućuju, također, da roditelji koji su u nepovoljnom položaju mogu, uz podršku, postati više angažirani u učenju svoje djece i da to zauzvrat može dovesti do boljih rezultata (Axford et al., 2019).

Testiranjem treće hipoteze potvrđena je povezanost varijabli postignuća iz matematike na TIMSS-u i obuhvata predškolskim odgojem i obrazovanjem za četiri zemlje Zapadnog Balkana (Bosna i Hercegovina ima najveću medijanu rezultata u odnosu na sve ostale zemlje u kojima je pohađanje programa predškolskog odgoja i obrazovanja doprinijelo postignuću, zatim Srbija, Crna Gora i Kosovo). Nađeno je da ne postoji statistički značajan doprinos između obuhvata programima predškolskog odgoja i obrazovanja i ostvarenih rezultata na TIMSS-u iz matematike kod Albanije i Sjeverne Makedonije. Kod četiri zemlje, gdje je postojala statistički značajna povezanost, duži je boravak u predškolskoj ustanovi, tj. tri godine, značio i veći utjecaj na ukupno postignuće iz matematike i imao je veću medijanu rezultata, a na posljednje dvije, ta povezanost nije potvrđena. Implicira i da su ovako grupisane zemlje bile homogene po karakteristikama koje mogu značiti upravo analizirane varijable, a govorilo bi u prilog zajedničkog razumijevanja uspjeha, uloge roditelja, očekivanja prema resursima poput predškolske ustanove i škole, kao zajedničko ovim zemljama.

U prilog navedenog možemo generalizirati podatke u imperativ neophodne podrške roditeljstvu u predškolskom periodu djeteta, jačanje roditeljskih kompetencija i ozbiljne politike i prakse u institucionalnom predškolskom odgoju i obrazovanju koja će osigurati ostvarivanje najboljeg interesa djeteta. Također, za razumijevanje pojave postizanja uspjeha, potreban je sistemski pristup. Linearan način razmišljanja gdje je A odgovorno za B – i obratno, ne vrijedi. Potrebno je relaciono sagledati doprinos svih elemenata sistema (makrosistem, egzosistem i mikrosistem) i subsistema.

Takav pristup ujedno ukazuje na pedagošku misao koja profesionalce i roditelje usmjerava na dijete u procesu odgoja, a ne na njegov konačni rezultat ili onaj postignut na

testiranju. Naprotiv, internalizacija takve misli u samo društvo, značit će i rezultat koji očekuju.

### **Popis literature**

1. Antulić Majcen, S. i Pribela-Hodap, S. (2017). *Prvi koraci na putu prema kvaliteti: samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
2. Arıkan, S., Özer, F., Şeker, V. & Ertaş, G. (2020). The Importance of Sample Weights and Plausible Values in Large-Scale Assessments. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. 11(1), 43-60. doi: 10.21031/epod.602765
3. Axford, N., Berry, V., Lloyd, J., Moore, D., Rogers, M., Hurst, A., Blockley, K., Durkin, H. and Minton, J. (2019). *How Can Schools Support Parents' Engagement in their Children's Learning? Evidence from Research and Practice*. London: Education Endowment Foundation.
4. Borgonovi, F. and G. Montt (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. OECD Education Working Papers. No. 73. OECD Publishing. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/parental-involvement-in-selected-pisa-countries-and-economies\\_5k990rk0jsjj-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/parental-involvement-in-selected-pisa-countries-and-economies_5k990rk0jsjj-en)
5. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
6. Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological Models of Human Development*. International Encyclopedia of Education. Oxford. god. 3, sv. 2.
7. Bronfenbrenner, U. (ur.) (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, T. O., California: Sage Publications Inc.
8. Burušić, J., Babarović, T. i Marković, N. (2010). Koliko daleko padaju jabuke od stabla? Odnos obrazovnih postignuća djece i obrazovne razine njihovih roditelja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*. 19(4-5) (108-109). 709-730.
9. Clarke, M. & Luna-Bazaldua, D. (2021). *Primer on Large Scale Assessments of Educational Achievement*. World Bank Group.
10. Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.
11. Dobrotić I., Matković T. i Menger, V. (2018). *Analiza pristupačnosti, kvalitete, kapaciteta i financiranja sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku.
12. Džumhur, Ž. i Hasanagić, A. (2021). Predškolsko vaspitanje i obrazovanje kao determinanta postignuća učenika iz Bosne i Hercegovine u istraživanju TIMSS 2019. *XXVII Naučna konferencija "Pedagoška istraživanja i školska praksa" TIMSS 2019: rezultati i implikacije: knjiga rezimea*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- [http://ipir.ipisr.org.rs/bitstream/handle/123456789/530/Predskolsko\\_vaspitanje\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ipir.ipisr.org.rs/bitstream/handle/123456789/530/Predskolsko_vaspitanje_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
13. Gregurović, M., Kutu, S. (2010). Učinak socioekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika: Primjer PISA istraživanja: Hrvatska 2006. *Revija za socijalnu politiku*. 17 (2): 179-196.
  14. Harju-Luukkainen, H., Vettenranta, J., Wang, J. and Gravis, S. (2020). *Family related variables effect on later educational outcome: a further geospatial analysis on TIMSS 2015 Finland*. Large-scale Assess Educ 8,3. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00081-2>
  15. Hernandez-Torrano, D. & Courtney, M. (2021). *Modern international large-scale assessment in education: an integrative review and mapping of the literature*. Large scale assessments in Education. 9(17), 1-33.
  16. *Platforma za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini za period 2017.-2022.* (2016). Ministarstvo civilnih poslova BiH. [http://mcp.gov.ba/attachments/bs\\_Migrirani\\_dokumenti/Sektor/Obrazovanje/Obrazovanje-strate%C5%A1ki/Platforma\\_za\\_razvoj\\_pred%C5%A1kolskog\\_odgoja\\_i\\_obrazovanja\\_u\\_Bosni\\_i\\_Hercegovini\\_za\\_period\\_2017.\\_do\\_2022.\\_bos..pdf](http://mcp.gov.ba/attachments/bs_Migrirani_dokumenti/Sektor/Obrazovanje/Obrazovanje-strate%C5%A1ki/Platforma_za_razvoj_pred%C5%A1kolskog_odgoja_i_obrazovanja_u_Bosni_i_Hercegovini_za_period_2017._do_2022._bos..pdf)
  17. Jovančević, M. i Ježić, C. (2007). Nasljeđe, ljubav i njega u ranom razvoju mozga - Utjecaj istraživanja razvoja mozga na novi pristup poticanja ranog rasta i razvoja djece. *Dijete, vrtić, obitelj*. 13 (48). 2-7. <https://hrcak.srce.hr/177562>
  18. Matković, T; Dobrotić, I. i Baran, J. (2019). Što vrtić ima s tim? Pristup ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju i reprodukcija društvenih nejednakosti u redovnom školovanju: analiza podataka PISA i TIMSS istraživanja. *Revija za sociologiju*. ISSN 0350-154X, eISSN 1846-7954. UDK 316. <https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/rzs/article/view/9149>
  19. Mullis V.S. I., Martin O. M., Foy P., Kelly L.D, Fishbein. B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education and Human Development*. Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/sites/default/files/2020-12/TIMSS%202019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf>
  20. Neuman, M. (2005). *Governance of Early Childhood Education and Care: Recent Developments in OECD Countries*. Early Years. 25 (2): 129-141. <https://doi.org/10.1146/10.1080/09575140500130992>
  21. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2012). *Let's read them a story! The parent factor in education*. Paris: OECD Publishing.
  22. OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): *What Students Know and Can Do*. PISA. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1673112708&id=id&accname=guest&checksum=1B1DCA4BD10981206FEEC013F9586874>

23. Oz, E. (2021). Comparability of teachers' educational background items in TIMSS: a case from Turkey. *Large-scale Assessments in Education*. 9(4). <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00097-2>
24. Pašalić Kreso, A. (2011). Nauka za predškolski odgoj, predškolski odgoj za nauku. *Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
25. Penn, H. (2009). *Early childhood education and care: Key lessons from research for policy makers*. Brussels: European Commission.
26. Platforma za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini za period 2017-2022. (2016). Sarajevo: Ministarstvo civilnih poslova.
27. Scherer, R. & Strietholt, R. (2017). *The Contribution of International Large-Scale Assessments to Educational Research: Combining Individual and Institutional Data Sources*. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258729>



# THE CORRELATION BETWEEN STARTING POSITIONS AND STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN MATHEMATICS AT TIMSS 2019 IN THE COUNTRIES OF THE WESTERN BALKANS

## *Abstract*

Student achievement is often the focus of research, both theoretical and practical, with the aim of creating a clearer picture of the factors that contribute to them and, consequently, developing a strategy for improvement in practice. This paper is based on secondary research, and the aim was to research the contribution of students' starting positions to their achievements in mathematics in the TIMSS 2019 study. The results of the research show that the predictor of variables, level of education and enrolment in preschool education programs explain only 59% of the achieved success of students from Bosnia and Herzegovina, Montenegro and Northern Macedonia and Serbia, while this contribution has not been confirmed in Albania and Kosovo. Parental support through commitment, support and involvement in school activities as well as the expectation of the child's success, the contribution is 86% and means more to the child's achievement than parental educational status and preschool attendance. Implications indicate that the level of high achievement is approaching countries in which the support and expectations of parents are higher than 86%: students from Northern Macedonia (472 points), Albania (494 points), Serbia (508 points). Therefore, the results of the research can be an important platform for creating educational policy to support parenthood. In addition, there is an obvious need to introduce special measures to improve the work of preschool institutions.

Keywords: *parents, preschool education programs, math achievement, TIMSS*

## IZAZOVI I PERSPEKTIVE ONLINE NASTAVE – STAVOVI STUDENATA

*Belma Alić Ramić, MA i Amina Smajović, MA  
Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju*

### *Sažetak*

*U periodu 2019-2021. godine COVID-19 pandemija je u cijelom svijetu uzrokovala izmijenjeni socijalni kontekst, što se nužno odrazilo i na sistem odgoja i obrazovanja. Epidemiološka situacija je zahtijevala hitnu prilagodbu koja se, ponajprije, odnosila na drugačije vidove organiziranja nastavnog procesa. Međutim, promjene u organizaciji nastave se ne impliciraju samo na model po kojem se ona izvodi, nego potrebuju i cjelokupnu promjenu didaktičko-metodičkog ustrojstva nastavnog procesa. Razumijevanje svih promjena koje su se dogodile, svijest o prednostima i nedostacima online nastave praćeno refleksijom omogućava kritičko promišljanje i proaktivno djelovanje pri implementiranju budućih modela nastave. Stoga, cilj istraživanja bio je ispitati stavove studenata o izazovima i perspektivama online nastave. Nalazi ukazuju da, uprkos brojnim izazovima, online nastava koja je pažljivo isplanirana, iz ugla studenata, može biti vrijedan resurs učenja i prilika za iskorake u odgojno-obrazovnom radu. U radu su kroz analizu i propitivanje stavova studenata integrativno prikazane i implikacije koje značajno mogu doprinijeti kvaliteti nastavnih procesa.*

*Ključne riječi: online nastava, COVID-19 pandemija, stavovi studenata*

## Uvod

Širok je kontekst društvenih dešavanja prethodio pojavi elektronskog učenja. Brz tehnološki napredak ljudske civilizacije odražava se i na promjene u sistemu institucionalnog odgoja i obrazovanja. Svjetski su prihvaćeni novi standardi u oblasti odgoja i obrazovanja koji su u znatnoj mjeri izmijenili ranija shvatanja i koncepte nastave. Tako se javljaju novi pedagoški modeli učenja potpomognuti računarskom tehnologijom kao oblici modernizacije nastavnog procesa. Ovakve i slične preinake više nisu stvar izbora već imperativ u društvu visokotehnološke industrije i inovacija.

Implementacijom komunikacijskih tehnologija stvorili su se uvjeti za primjenu različitih modela elektronskog učenja. Elektronsko ili e-učenje podrazumijeva realizaciju procesa obrazovanja uz primjenu informacijsko-komunikacijskih tehnologija. E-učenje je učenje olakšano, potpomognuto i poboljšano korištenjem digitalnih alata i sadržaja. Krovni je termin koji obuhvata heterogeni skup tehnoloških alata, resursa, aplikacija, procesa i metoda koje se primjenjuju za stvaranje, pohranu, širenje, upravljanje i procjenu znanja (Siozos i Palaigeorgiou, 2008, prema Ćukušić i Jadrić, 2012). U zavisnosti od intenziteta i načina korištenja informacijsko-komunikacijskih tehnologija (u daljem tekstu: IKT) razlikuje se nekoliko oblika učenja:

- klasična nastava – nastava u učionici (f2f, face-to-face),
- nastava uz pomoć IKT-a – tehnologija u službi poboljšanja klasične nastave (ICT supported teaching and learning),
- hibridna ili mješovita nastava – kombinacija nastave u učionici i nastave uz pomoć tehnologija (hybrid, mixed mode ili blended learning),
- online nastava – nastava uz pomoć IKT-a u potpunosti organizovana na daljinu (Bruck i Pirija, 2016; Lasić-Lazić, 2016; Nadrljanski i dr., 2016; Smiljčić i dr., 2017).

Evidentno je da e-učenje danas nalazi svoju primjenu i u situacijama kada nema fizičke udaljenosti između nastavnika<sup>11</sup> i učenika<sup>12</sup>, već se računarska tehnologija koristi radi bolje vizualizacije nekih procesa te kao dopuna tradicionalnim načinima podučavanja (Bruck i Pirija, 2016). Transformacija tradicionalnog modela odgoja i obrazovanja u savremeni proširila je mogućnosti za učenje i izvan učioničkog prostora. Međutim, kako će se kroititi didaktičko-metodički aranžmani uveliko je određeno tranzicijom na e-modele učenja i podučavanja. Velike su razlike, a izazovi drugačije prirode ukoliko se prijelaz na nove oblike nastave odvija intencionalno, kako bi se osavremenio nastavni proces, propitali određeni segmenti pedagoškog akta ili, s druge strane, kako smo imali priliku i živjeti, kao posljedica (epidemiološke) krize.

---

<sup>11</sup> Termin *nastavnik* vrijedi za oba roda i odnosi se na stručnjake koji sudjeluju u nastavnom procesu na svim razinama odgoja i obrazovanja.

<sup>12</sup> Termin *učenik* vrijedi za oba roda i odnosi se na djecu i mlade koji sudjeluju u nastavnom procesu na svim razinama odgoja i obrazovanja.

## Uslovljenost promjenama

Online nastava uslovljena COVID-19 pandemijom donijela je mnogo izazova za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa. Nastavnici su bili u poziciji da moraju brzo reagirati i online nastavu realizirati koristeći različite digitalne platforme, alate i materijale, sukladno svojim didaktičko-metodičkim i digitalnim kompetencijama. Kada je pandemija počela u aprilu 2020. godine nastavnici su osmišljavali kratkoročna rješenja za izvođenje nastave, nadajući se da će se nastavni proces vratiti u škole i fakultete. Ali, očekivani povratak brzo se nije dogodio. Realizacija nastavnog procesa u vrijeme pandemije ovisila je o aktualnim promišljanjima predstavnika državnih institucija koji su kreirali smjernice za organiziranje odgojno-obrazovnog rada. Primjera radi, u januaru 2020. godine djelatnici Ministarstva za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajeva pripremili su Uputstvo za realizaciju prakse "Online nastava" za osnovne i srednje škole, u kojem su objašnjene karakteristike, opće odrednice i način realizacije nastave uz obrazloženje uloga svih aktera odgojno-obrazovnog procesa te ponuđeni orijentiri za odabir platforme za izvođenje online nastave. U augustu iste godine, Radna grupa Ministarstva za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo je sačinila Metodologiju realizacije online nastave u Kantonu Sarajevo sa smjernicama za izradu digitalnog obrazovnog sadržaja i praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učenika/ca. Ovakvi dokumenti, kao i njima slični, zasigurno su bili od neprocjenjive vrijednosti nastavnicima zaposlenim u osnovnim i srednjim školama u Kantonu Sarajevu, ali i šire, jer su sadržavali upute o tome kako nastavni proces učiniti kvalitetnijim.

Online nastava, kao modalitet e-učenja, zasniva se na učenju i podučavanju isključivo putem interneta, pri čemu se sadržaji za učenje dostavljaju učenicima preko različitih web sjedišta. Naglasak je na procesu učenja koje je potpomognuto tehnologijom, što omogućava sudionicima pristup obrazovnim sadržajima. Online nastava traži različite načine primjene digitalnih platformi i alata u obrazovanju, ali i (re)afirmisanje vrijednosti u formatu online učionica. Za maksimiziranje efekata učenja i podučavanja u virtualnom okruženju od presudne važnosti je posredovanje koje treba biti brižljivo isplanirano i rasterećeno pedagoške manipulacije.

Prilagođavanje novoj odgojno-obrazovnoj stvarnosti, prvenstveno, treba da polazi od kritičkog i kreativnog promišljanja nastavnika. Hamat i Embi (2010) bilježe kako su alati za online učenje često dizajnirani s fokusom na tehnologiju, a ne na učenje i podučavanje, kao osnovne ćelije odgoja i obrazovanja. To je umnogome razlog brojnih propalih inicijativa za uvođenje e-učenja, posebno u visokoškolskim ustanovama. Digitalne platforme za učenje je potrebno koristiti kao sredstvo prenosa znanja i vrijednosti koje su oblikovane prema pedagoško-didaktičko-metodičkim zakonitostima i principima, sve u svrhu izgradnje poticajnog okruženja koje optimizira iskustva rasta. Mnoge izmjene su danas, upozorava Liessman (2008), striktno okrenute ka suprostavljanju tradiciji i uvođenju inovacija u nastavni proces, i sve se rjeđe postavlja pitanje da li se, zaista, ta inovacija može izjednačiti s kvalitetom nastavnog procesa ili inovacija danas u promjeni postaje sama sebi svrhom. Jasno je da inovacija ne smije da bude sama sebi svrha, jer se

time vrijednost obrazovanja relativizira i dovodi u pitanje. Svaka modifikacija, pa i epidemiološki uslovljen prelazak na online nastavu, treba biti jako precizno, svrhovito isplanirana, operacionalizirana i okrenuta prema budućnosti. Promjene u organizaciji nastave se ne impliciraju samo na model po kojem se ona izvodi, nego trebaju i cjelokupnu promjenu didaktičko-metodičkog ustrojstva nastavnog procesa. Kozmetičke izmjene neće *per se* ishoditi produktivnijom, sadržajnijom, kreativnijom nastavom; nastavom koja bolje odgovara na intelektualne, socijalne i emocionalne potrebe učenika. Tek s temeljitim izmjenama u odgojno-obrazovnoj kulturi moguće je postići jasne pozitivne efekte. U narednom dijelu je ponuđen osvrt na nekoliko dimenzija koje su najčešće predmet istraživanja u radovima koji problematiziraju online nastavu.

### **Neki aspekti online nastave**

Od modela učenja prožetih računarskom tehnologijom očekuje se da, prije svega, reflektiraju kreativna rješenja u odgoju i obrazovanju u kriznim situacijama. Akademske potrebe učenika mogu se ostvariti jedino u kreativnim didaktičkim aranžmanima. Koncept e-učenja redovno znači iskorak iz uobičajenih načina sticanja, prenosa i vrednovanja znanja. Na tom tragu, pedagoški oblici učenja se ne zadržavaju samo na instrukcionizmu, već u svoje okvire ugrađuju i elemente konstruktivizma. Online učenje ima potencijal da promiče konstruktivističko učenje. Većina autora podržava stav prema kojem je online učenje sredstvo za poticanje viših razina mišljenja upravo kroz konstruktivističku paradigmu (Stacey, 2002; Wilson i Stacey, 2004; Mbatu, 2012; Lubis i Yudhi, 2020). Informatizacijom obrazovanja nastoji se bolje odgovoriti na potrebe učenika i osigurati njihov veći angažman u nastavnom procesu. Učenici žele da aktivno učestvuju u procesima konstrukcije znanja, a ne da, kako utvrđuje Oblinger (2003), budu pasivni konzumenti obrazovnih dobara. Konstruktivizam karakteriše maksimalan angažman učenika u nastavnom procesu u kojem se usvajaju znanja, razvijaju vještine, stvaraju i procjenjuju ideje te dijele razumijevanja kroz zamisli i artefakte koje se proizvode (Girvan, 2014). Uključivanje u konstruktivističke aktivnosti učenja tokom online nastave traži i podršku učenju kroz niz naputaka i instrukcija. Različite forme konstruktivizma povezane su viđenjem učenja kao aktivnog procesa konstruisanja znanja i razumijevanjem podučavanja kao procesa primjerenog podržavanja učenju (Duffy i Cunningham, 1996, prema Babić, 2007). Matijević i Radovanović (2011), također, akcentiraju da prednost treba davati strategijama aktivnog učenja, tj. strategijama koje podrazumijevaju intenzivnu i raznovrsnu aktivnost subjekata koji uče. Oblikovanje aktivnosti koje učenje čine zanimljivim, raznovrsni i lični izazovi za učenike, mogućnost izbora, istraživanja i samostalnog donošenja odluka, pomoć učenicima da razviju vještine preuzimanja odgovornosti za sopstveno učenje, pružanje prilika da aktivno učestvuju u procesu učenja tako što će imati liderske uloge, osiguravanje mogućnosti za kooperativno učenje, grupnu i vršnjačku interakciju, kompetitivno učenje, samo su neke od taktika o kojima pišu Schunk i saradnici (2013), a koje djeluju kao motivacijska udica u procesima (socijalne) konstrukcije znanja. Učenike je neophodno intrinzično motivirati tako da se

aktivno uključuju u proces nastave, te izlagati različitim izvorima *spoznaje uz naknadne refleksije iskustava učenja*. Čini se kako je refleksivno učenje izuzetno učinkovit način učenja u situacijama online podučavanja kada je potrebno promptno odgovoriti na izazove i probleme (Jung i dr., 2021). Da refleksivno učenje može unaprijediti odgojno-obrazovni proces, smatraju i Pongračić i Marinac (2020). Oni se referiraju na dostupnu literaturu i refleksiju prepoznaju kao korisnu metodu u procesu učenja koju izdvajaju mnogi autori, a opisuju je kao dublji pristup učenju koji omogućava uočavanje veza između prošlosti i budućnosti te stvarnosti i onoga što se uči u učionici (Eyler, 2001; Herington i Weaven, 2008, sve prema Pongračić i Marinac, 2020). Povezivanje različitih aspekata života i učenja u jedinstvenu cjelinu preduvjet je za razvoj vještina samosvijesti i samouvida. Refleksivnost dobiva puni smisao i opravdanost u tzv. beskontaktnom nastavnom procesu, jer online podučavanje, potcrtava Baddeley (2021), nerijetko i najvještije praktičare navodi na planiranje vođeno isključivo aktivnostima uz zanemarivanje aspekta učenja i procesa konstrukcije znanja. Dalje kazuje da je prelako oduševiti se novom aplikacijom i smisliti način da se ona i upotrijebi tokom izvedbe nastave, ali treba kritički promisliti o tome kako učenici treba da *misle*, a ne samo *da rade*.

Konstruktivistička paradigma je utemeljena na dijalogu, susretu i saradnji. *Znanje se, dakle, gradi pomoću drugih, kroz društvene interakcije* (Bransford i dr., 1999, prema McCrory i dr., 2008). Postoji saglasnost da je interakcija licem u lice temelj za društvenu komunikaciju, čije se nepostojanje smatra kritičnim nedostatkom učenja na mreži (Lillejord i dr., 2018). Iako se doima da je kvaliteta interakcije dovedena u pitanje u online nastavi, istina je da ona poprima drugačije obrise. Interakcija nekada može biti i skrivena. Čak i “prazni pogledi” i “crni kvadratići na ekranima” po automatizmu ne isključuju međudjelovanje. Komunikacijsko-interakcijske strukture u podučavanju putem različitih online platformi jesu drugačije i, kako konstatiraju neki autori, neautentične (Tichavsky i dr., 2015; Niemi i Kousa, 2020, sve prema Vagos i Carvalhais, 2022), a šta to tačno znači – pitanje je koje ostavljamo neodgovorenim, jer i u literaturi postoji neka vrsta praznine. U svakom slučaju, interakcija ima direktnu povezanost s akademskim uspjehom učenika. U ispitivanjima učenici su na različite načine izrazili da se interaktivni obrasci povezuju s pozitivnim i dojmljivim osjećanjima i obrazovnim ishodima (Sun i dr., 2022; Vagos i Carvalhais, 2022), odnosno da nedostatak socijalne interakcije dovodi do lošijih postignuća, niže razine motivacije i osjećaja dobrobiti (Almendingen i dr., 2021). *Premda je online nastava određena kao beskontaktna, to ne umanjuje odgovornost nastavnika u uspostavljanju i održavanju interakcija*. Afektivan ton u odnosima između nastavnika i učenika, i učenika međusobno, određen je, ponajviše, umijećima nastavnika. Znanstvenici ističu da je opća razredna atmosfera, neovisno o kontekstu, važna posrednička varijabla u složenim mehanizmima interaktivnih uticaja (Piaget, 1968; Vygotski, 2008, sve prema Stoltz i dr., 2015; Šimić Šašić, 2011; Sun i dr., 2022). Dakle, *istraživanja dosljedno pokazuju da je u digitalnom prostoru interakciju moguće učiniti povoljnijom kroz stvaranje pozitivne socio-emocionalne klime* (Zhang i dr., 2020), *razvijanje osjećaja zajedništva* (Turley i Graham, 2019), *socijalnu prisutnost* (Tu, 2000), *refleksivno učenje* (Baddeley, 2021; Jung i dr., 2021), *davanje konstruktivnih povratnih informacija* (Sims, 2003, prema Wilson i

Stacey, 2004; Nsiah, 2013), stvaranje prilika za učenje koje nadilaze individualnu interakciju s internet materijalima (McIsaac i Gunawardena, 1996), primjenu interaktivnih online alata u podučavanju (Perry i dr., 2009), jačanje intrinzične motivacije (Nsiah, 2013; Mishra i dr., 2020) te ugrađivanje intervencija podrške u ciklus online učenja (Rotar, 2022). Na osnovu svega napisanog, nastojale smo propitati stavove studenata o pojedinim istaknutim značajkama.

## **Metodologija istraživanja**

Cilj istraživanja bio je ispitati stavove studenata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu o izazovima i perspektivama online nastave. Zadaci istraživanja bili su usmjereni na percepcije studenata o djelotvornosti i kvaliteti online nastave. Analogno dobivenim rezultatima, zadatak je i ponuditi nekoliko smjernica za buduće modele realizacije nastave.

Od istraživačkih metoda korištena je metoda teorijske analize i deskriptivna metoda, a tehnika je anketiranje. Osim opisivanja fenomena koji su značajni za rad, deskriptivna metoda i metoda teorijske analize osigurale su suprotstavljanje, vrednovanje i interpretaciju dobivenih podataka.

Istraživanje je provedeno u mjesecu martu 2022. godine, a za potrebe istraživanja konstruisan je upitnik i u online formi plasiran putem *Google obrasca*. Upitnik se sastojao od tri dijela. Prvi dio anketnog upitnika se odnosio na socio-demografske podatke. Drugi dio je ponuđen u formi Likertove petostepene skale i sadržavao 25 čestica. Od ispitanika se tražilo da odaberu broj koji najbolje opisuje mjeru (ne)slaganja s navedenim tvrdnjama. Na osnovu pregleda literature izvršen je probir tvrdnji za pet mjernih subskala. To su: dostupnost i kvaliteta nastavnih materijala, zadovoljstvo kvalitetom online nastave, ugrađivanje intervencija podrške u ciklus online učenja, vrednovanje postignuća studenata u online prostoru i teškoće u realizaciji online nastave. Treći dio je brojao osam pitanja, gdje su ispitanici odgovarali tako što su birali jedan ili više od ponuđenih odgovora, odnosno upisivali odgovor u za to predviđeni prostor. Ova pitanja su tražila od ispitanika da naprave detaljniji osvrt na pojedine propitivane didaktičke izazove i perspektive online nastave.

Uzorak je obuhvatio 80 studenata prvog i drugog ciklusa studija Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu (Odsjek za anglistiku, Odsjek za germanistiku, Odsjek za historiju, Odsjek za orijentalnu filologiju, Odsjek za pedagogiju, Odsjek za romanistiku, Odsjek za slavenske jezike i književnosti). U istraživanju je sudjelovalo 13 ispitanika muškog i 67 ženskog pola. Struktura uzorka prezentirana je u *Tabeli 1*.

Tabela 1. Struktura uzorka

OBILJEŽJE	KATEGORIJA	N	%
Spol	muški	13	16.25
	ženski	67	83.75
Dob	do 21 godinu	35	43.75
	od 22 do 24 godina	39	48.75
	od 25 do 27 godina	3	3.75
	preko 27 godina	3	3.75
Odsjek	Odsjek za anglistiku	22	27.5
	Odsjek za germanistiku	4	5.0
	Odsjek za historiju	8	10.0
	Odsjek za orijentalnu filologiju,	1	1.25
	Odsjek za pedagogiju	38	47.5
	Odsjek za romanistiku	5	6.25
	Odsjek za slavenske jezike i književnosti	2	2.5

## Rezultati istraživanja i diskusija

Za utvrđivanje pouzdanosti upitnika korištena je Cronbach Alpha mjera unutrašnje konzistentnosti. Ukupni Cronbachov alfa koeficijent pouzdanosti za skalu ukazuje na vrlo dobru unutrašnju konzistentnost (vidjeti *Tabelu 2*).

Tabela 2. Cronbachov alfa ( $\alpha$ ) za skalu u cjelini

CRONBACH ALFA	BROJ ČESTICA
.844	25

Na samom početku, interesovalo nas je koje su platforme i aplikacije najčešće korištene pri realizaciji online nastave. Rezultati su pokazali da su to Zoom i BigBlueButton, potom slijede Google Meet i Google Classroom, nešto manje Skype, Viber, Microsoft Teams i najmanje BISER (Moodle).

Prvi propitivani aspekt označen je kao *dostupnost i kvaliteta nastavnih materijala*. Preko 90% studenata navodi da su nastavni materijali bili pravovremeno dostupni u



elektronskoj formi. Isti broj studenata kaže da su digitalni nastavni materijali i sadržaji znatno olakšali proces učenja i savladavanja gradiva. Ali, zabrinjava to što je veliki broj studenata (75%) konsultirao samo knjige i materijale sa spiska obavezne literature prilikom pripremanja ispita. Slijedom ovoga, željele smo saznati da li je to zbog toga jer nisu imali pristup grafi s popisa dodatne/dopunske literature. Čak 35% studenata je ovo navelo kao razlog, a 50% nije saglasan sa spomenutim. Young (2006, prema Golub i dr., 2020) drži da je prilagodba nastavnih materijala ključni element koji utiče na stepen studentskog zadovoljstva nastavom.

U vezi s ovim, druga dimenzija tiče se *zadovoljstva kvalitetom online nastave*. Više od polovine sudionika stava je da je online nastava ispunila njihova očekivanja, jedna četvrtina zauzima neutralan stav, a preostali ispitanici ističu da njihova očekivanja u online formatu nisu ispunjena. U pogledu zadovoljstva kvalitetom online nastave nalazi su gotovo identični. Generalno, 60% studenata ima pozitivna iskustva s online nastavom i načinom učenja i podučavanja u okviru iste. Međutim, studija koju su proveli Sáiz-Manzanares i saradnici (2022) ukazuje na jednu znakovitost. Veća razina zadovoljstva online nastavom je zabilježena tokom prve godine pandemije. Kasnije se nivo općeg zadovoljstva umanjuje. Mi smo uočili sličnu pravilnost, konkretno po pitanju motivacije. Više od polovine ispitanika uviđa da je online nastava na početku pandemije pozitivno djelovala na njihovu motivaciju, ali kasnije je ona bivala sve slabijeg intenziteta. U prilog tome jedna studentica obrazlaže: *“Prva godina online nastave je bila beneficijalna u tom smislu da sam bila u mogućnosti izdvojiti vrijeme za sebe i posvetiti se i drugim stvarima pored fakulteta. Međutim, postalo je monotono i što duže vremena je prošlo, to sam se izolovanije i tužnije osjećala u online nastavi, što je uticalo na motivaciju.”* Studenti zapažaju i kako je opterećenje studenata u online okruženju daleko veće nego u učioničkim uslovima. Rezultati induktivne analize sadržaja u studiji koju su vodili Ismailov i Ono (2021) otkrili su da su više razine motivacije bile snažno povezane sa zadacima koji su podupirali autonomiju učenika, socijalnu interakciju, osobni interes i praktičnu korist zadatka. S druge strane, smanjena motivacija je snažno korelirala s intelektualno zahtjevnim i složenim zadacima, kognitivnim preopterećenjem i posljedično, osobnom neučinkovitosti. Jedan student/ica našeg istraživanja konstatira: *“(…) motivacija je izuzetno opala u takvom okruženju i pored toga zadaci su bili obimniji pa je to predstavljalo opasan izazov.”* Poznato je da je podrška studentima ključna za prevladavanje prepreka u učenju i osiguravanje većeg angažmana, motivacije i uspjeha u online nastavi (Rotar, 2022).

Što se tiče naredne dimenzije, *ugrađivanja intervencija podrške u ciklus online učenja*, preko 70% studenata primjećuje postojanje kvalitetne podrške od strane nastavnika i saradnika. Podrška je jedan od ključnih gradijenata uspjeha, tj. kritična komponenta učinkovitog ciklusa učenja i podučavanja. Nešto više od polovine ispitanika opaža da su dobivali pravovremene i konstruktivne povratne informacije, kao i da su zahtjevi i očekivanja bila jasna. Ovaj nalaz je dosljedan s nalazima istraživanja autora Comana i saradnika (2020). Jedan od zaključaka njihovog ispitivanja potvrđuje da su gotovo svi

nastavnici precizirali zahtjeve i očekivanja koje su imali od studenata i da su uspjeli saosjećati s njima i ponuditi im podršku za njihove probleme.

Poseban aspekt odgojno-obrazovnog rada pripada *vrednovanju postignuća studenata*. Više od polovine ispitanika smatra da su online ispiti prikladni za sve nastavne predmete/predmetna područja. Nadalje, preko 80% sudionika je izuzetno zadovoljno svojim postignućima na testovima u virtualnom okruženju, a svoj angažman procjenjuju kao produktivan. Zanimalo nas je da li studenti vjeruju da su etički principi osporavani prilikom online provjere znanja. Stepenn slaganja i stepenn neslaganja s ovom tvrdnjom bio je gotovo identičan. Kada smo ih pitali da li bi oni zanemarili etička načela ukoliko bi im se ukazala prilika za to, studenti su, također, imali podijeljene stavove.

Konačno, u okviru posljednje dimenzije, *teškoće u realizaciji online nastave*, pokazalo se da je gotovo 75% sudionika imalo određene tehničke teškoće, no nastavnici i saradnici su imali dosta razumijevanja za probleme ove prirode. Ranije smo naveli da su studenti bili opterećeniji tokom online nastave. Ustanovilo se da je to, dijelom, zbog tehničkih izazova. Jedan studenti/ica napominje: *“(...) ispiti u google formsu su za mene jako stresni, jer ukoliko nestane interneta ili se ugasi laptop, sve se automatski briše i moramo krenuti ispočetka. Nekada se zbog tehničkih teškoća teško fokusirati na rad i nismo uključeni onoliko koliko bi bili u uživo nastavi.”* Nestabilna konekcija i ograničenja internetske mreže uzrokuju da proces učenja ne teče optimalno (Wijaya, Sumule, Weismann, Supartini i Tari, 2021). Međutim, nalazi studija u vezi s opterećenjem studenata tokom online podučavanja nisu jednoznačni. Na osnovu uvida u literaturu, Bair i Bair (2011) se osvrću na ovaj segment i tvrde da neki istraživači (Cavanaugh, 2006, DiSalvio, 2007) izvještavaju da učenje i podučavanje putem interneta oduzima više vremena nego predavanje licem u lice zbog potrebe za individualiziranom interakcijom baziranom na digitalnim materijalima. U drugoj liniji istraživanja (Andersen i Avery, 2008; Thompson, 2004) nije opažena nikakva statistički značajna razlika između količine vremena utrošenog na online ili učioničku nastavu.

U narednoj tabeli su prezentirane prednosti i izazovi online nastave, mapirane na temelju odgovora i zapažanja sudionika koji su sačinjavali istraživački korpus.

Tabela 3. Prednosti i izazovi online nastave iz perspektive studenata

<b>PREDNOSTI ONLINE NASTAVE</b>	<b>IZAZOVI ONLINE NASTAVE</b>
Dostupnost nastavnih materijala	Nedostatak socijalnih kontakata i face-to-face interakcije te osjećaj izolacije i psihosocijalne teškoće (stres, depresija, gubitak volje...)
Fleksibilnost i ekonomičnost (materijalni resursi, vrijeme...)	Manjak motivacije i nezainteresovanost studenata za aktivno učešće u nastavi (javlja se nakon izvjesnog perioda), veće opterećenje studenata
Unapređenje informacijsko-informatičkih kompetencija	Upitan kvalitet znanja

Razvijanje vještina kakve su postavljanje prioriteta, upravljanje vremenom, ustrajnost, samomotivacija, samodisciplina i dr.	Problemi tehničke prirode
Razvijanje i podsticanje kreativnosti	Relativizacija etičkih principa

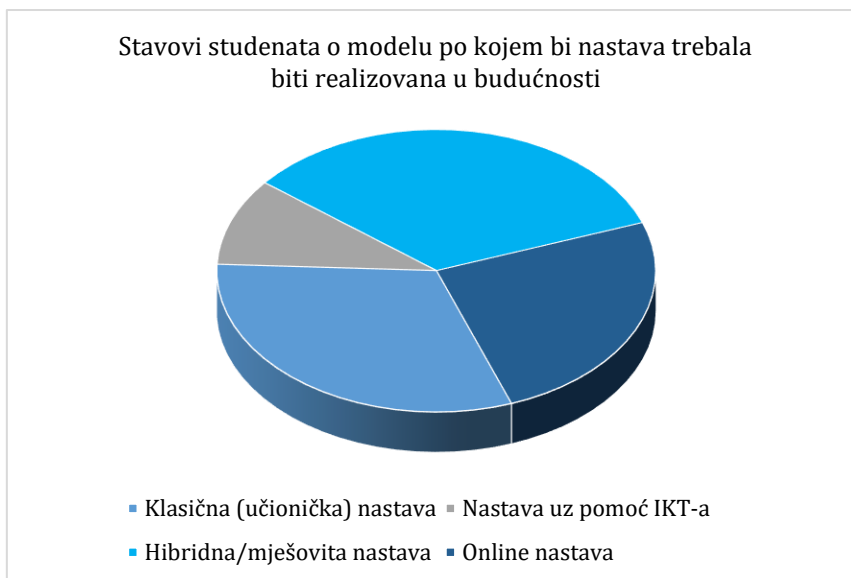
U narednim redovima su izjave studenata koje ilustriraju prednosti online nastave:

- *Neizmjereno je korisno imati sve **materijale** u digitalnom obliku i na jednom mjestu, i smatram da je to jedna od glavnih prednosti online nastave.*
- *Iz razloga što radim i studiram, mnogo mi je lakše **uskладiti obaveze** kada nastavu pratim online. Također, **studentski troškovi** su dosta manji u online formatu i na samom kraju dosta lakše je učiti kada pratite nastavu online jer se ne umorimo u istoj mjeri kao kada putujemo do i od fakulteta te cijeli dan provedemo na fakultetu.*
- *Vještija sam u svojim **digitalnim kompetencijama**.*
- *Imam osjećaj da bolje **upravljam vremenom** nego prije.*
- *Korištenje digitalnih platformi, alata i nastavnih materijala je nešto **ново, kreativno i interesantno** te smatram da studenti na ovaj način mnogo lakše usvajaju gradivo.*

Neki primjeri u kojima se uočavaju izazovi online nastave su:

- ***Nedostatak socijalnog kontakta** sa vršnjacima i profesorima vodi do **anksioznosti, povlačenja, depresije, osjećaja manje vrijednosti** itd.*
- ***Motivacija!** Veoma je teško bilo boraviti 24 sata u jednoj prostoriji, a i stalno korištenje laptopa ili mobitela može nepogodno uticati na nas, a mi smo bili previše izloženi tome.*
- *Smatram da je klasična nastava puno **kvalitetnija** za nas. S obzirom na to da sam student na 3. godini i sve vrijeme studiram online, voljela bih da osjetim "čari" klasične (tradicionalne) nastave, a također smatram da bi moje obrazovanje bilo puno **kvalitetnije i upotpunjenije**.*
- *Najveći izazov za mene su definitivno bile **tehničke smetnje** u slušanju nastave i pogotovo tokom izrade ispita.*
- *Usavršila sam **prepisivanje**.*

Ovi nalazi su očekivani i dosljedni s nalazima drugih studija, rađenih kako na području BiH, tako i šire. Online nastava je trajala izvjestan period i ishodila drugačijim iskustvima u učenju. Uvažavanje tih iskustava, razumijevanje svih promjena koje su se dogodile, svijest o prednostima i nedostacima online nastave praćeno refleksijom omogućava kritičko promišljanje i proaktivno djelovanje pri implementiranju budućih modela nastave. Tragom kazanog, pitali smo studente kada bi mogli da biraju model po kojem bi nastava bila realizovana u budućnosti, za koji bi se opredijelili (vidjeti Grafički prikaz 1). Kako je moguće opaziti, blaga prednost je data hibridnoj/mještovitoj nastavi u odnosu na učioničku nastavu. Ovo je bitna implikacija za pedagošku praksu.



Grafikon 1. Stavovi studenata o modelu po kojem bi nastava trebala biti realizovana u budućnosti

Još neke implikacije za pedagošku praksu su: (1) zadržati upotrebu digitalnih platformi, alata i digitalnih materijala u nastavnom procesu i omogućiti predaju zadataka u digitalnoj formi, (2) omogućiti primjenu *open book* ispita u učionicama, uz kreiranje pitanja koja reflektuju više razine Bloomove taksonomije odgojno-obrazovnih ciljeva, (3) insistirati na proceduralnom, konceptualnom i metakognitivnom, a ne samo činjeničnom znanju, (4) optimizirati okruženje za učenje u kojem se kultivira kreativnost, a učenici i studenti potiču na saradnju, kritičko promišljanje i razvijanje društvene svijesti kroz participativnu kulturu, (5) promjene u načinu izobrazbe i usavršavanja nastavnika, koje će ih učiniti kompetentnijim, responsivnijim, senzibilnijim na potrebe učenika i studenata.

Sve implikacije ukazuju da pravci budućeg razvoja nastavnog procesa trebaju hibridni model nastave, koji je u koraku s vremenom i savremenim koncepcijama učenja i podučavanja. Iako u odmjerenju mogućnosti koje stoje na raspolaganju, često biramo sigurnost tamo gdje se zahtijeva hrabrost, rasterećenje tamo gdje je nužno uplitanje, odgađanje gdje predstoji aktivitet, treba znati da onaj koji oklijeva djelovati, on propušta obrazovanje (Neuweg, 2008). U eri brzog tehnološkog razvoja, online obrazovne mogućnosti rastu eksponencijalnom brzinom (Hodge i dr., 2006, prema Perry i dr., 2009). Modernizacija nastavnog procesa neupitna je u ovom tehnološkom trenutku. Pozitivna iskustva stečena tokom razdoblja pandemije daju nadu u neke dobre/bolje dugoročne investicije. No, opaža Nworie (2015), bit će potrebni vrijeme, trud i resursi kako bi se ti dobici poboljšali, a inovativni modeli nastave učinili održivim.

## Zaključak

Temeljem prethodno elaboriranog u ovom radu, može se zaključiti da svaka promjena u sebi nosi pojedinu specifičnost, pa tako i promjene koje se ogledaju u izmijenjenom načinu

realizacije nastave, a uzrokovane su epidemiološkom situacijom. Kako bi ostvarili postavljeni cilj ovog rada, bilo je neophodno kroz provedeno istraživanje aktualizirati prednosti i nedostatke online nastave iz perspektive studenata. Etablirajući izazove i perspektive online nastave, potvrđeno je da promjene koje su se desile u obrazovanju, a koje su bile uzrokovane epidemiološkom situacijom, znatno impliciraju futurološke modele organiziranja nastavnog procesa. Istraživanje je potvrdilo potrebitost prihvatanja promjena u obrazovanju te percipiranje online nastave kao resursa i prilike za didaktičke iskorake u odgojno-obrazovnom radu i afirmisanje različitih modela učenja. Zaključuje se da digitalne platforme i digitalni alati, kao što su studenti i prepoznali, predstavljaju vrlo važne suplemente nastavi, pa bi ih zbog toga u budućnosti trebali integrirati u nastavne modele.

Na osnovu rezultata realiziranog istraživanja, evidentno je da redovna nastava više ne može biti ista kao prije i da svi prethodno navedeni inputi studenata mogu biti alarm kreatorima obrazovnih politika za veći stepen digitalizacije u nastavnom procesu. Vrijeme obilježeno epidemijom COVID-19 samo je dalo naznaku kakva nas budućnost čeka i šta je sve potrebno implementirati u nastavnom modelu ukoliko se žele kreirati efikasni i kvalitetni didaktičko-metodički scenariji. Sve navedeno u ovom članku ukazuje na specifičnosti online nastave i daje novo svjetlo iz perspektive studenata ka promicanju i razvoju kvalitetne univerzitetske nastave.

U radu su kroz analizu i propitivanje stavova studenata integrativno prikazane implikacije koje značajno mogu doprinijeti kvalitetnoj edukaciji. Jasno je da dobivene podatke iz ovog istraživanja nije moguće generalizirati, ali su oni vrijedna ilustracija odgojno-obrazovne stvarnosti u jednom trenutku. Danas, mnogo više istraživanja problematizira ulogu nastavnika u online nastavi, a zanemaruje se uloga studenata i njihova perspektiva o istoj, te se u tome i ogleda jedan od doprinosa ovog rada. Analogno navedenom, ovaj rukopis doprinosi konceptualizaciji i problematizaciji specifičnosti online nastave iz perspektive aktivnih sudionika odgojno-obrazovnog procesa – studenata. Osim toga, sadržaj rada otvara vrlo važno pitanje za futurološka istraživanja: *Kako aplicirane promjene u obrazovanju implementirati u nastavi, kao jedan vid iskoraka u odgojno-obrazovnom radu?* Bilo bi značajno istražiti perspektive nastavnika o ovoj problematici i provjeriti da li bi našli značajnu konvergenciju između izvještaja. Posljedično, bilo bi važno propitati ponaosob svaku digitalnu platformu i digitalni alat korišten u online nastavi, te istražiti njihovu ulogu u kreiranju konceptualnog nastavnog okvira. Prethodno opisano u radu sugerše i upućuje na potrebu za više studija u ovom području, zbog nepredvidivosti budućih nastavnih modela i didaktičko-metodičkih principa sutrašnjice.

## Popis literature

1. Almendingen, K., Morseth, M. S., Gjølstad, E., Brevik, A. i Tørris, C. (2021). Student's experiences with online teaching following COVID-19 lockdown: A mixed methods explorative study. *PloS one*. 16(8). e0250378. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250378>
2. Babić, N. (2017). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*. 4(2). 217-227.
3. Bair, D. E. i Bair, M. A. (2011). Paradoxes of Online Teaching. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*. 5(2). 1-17.
4. Baddeley, S. (2021). Online teaching: A reflection. *Journal of Classics Teaching*. 22(44). 109-116. <https://doi.org/10.1017/S2058631021000246>
5. Bruck, Z. i Pirija, A. (2016). *Informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi i izvannastavnim aktivnostima*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step.
6. Coman, C., Țîru, L. G., Meseșan-Schmitz, L., Stanciu, C. i Bularca, M. C. (2020). Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective. *Sustainability*. 12. 1-24. <https://doi.org/10.3390/su122410367>
7. Ćukušić, M. i Jadrić, M. (2012). *E-učenje: koncept i primjena*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Girvan, C. (2014). Constructionism, creativity and virtual worlds. U: Futschek, G. i Kynigos, C. (ur). *Constructionism and Creativity: Proceedings of the 3rd International Constructionism Conference*. 367-377. Vienna, Austria: Austrian Computer Society.
9. Golub, A. Š., Rajić, V. i Dumaničić, M. (2020). Zadovoljstvo studenata nastavom na daljinu tijekom COVID-19 pandemije na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. *Andragoški glasnik*. 24(1-2). 50-64.
10. Grupa autora. (2020). *Metodologija realizacije online nastave u Kantonu Sarajevo sa smjernicama za izradu digitalnog obrazovnog sadržaja i praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učenika/ca*. Sarajevo: Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo. <https://cersig.edu.ba/cs/wp-content/uploads/2020/08/Metodologija-2020.pdf>
11. Hamat, A. i Embi, M. A. (2010). Constructivism in the design of online learning tools. *European Journal of Educational Studies*. 2(3). 237-247.
12. Ismailov, M. i Ono, Y. (2021). Assignment Design and its Effects on Japanese College Freshmen's Motivation in L2 Emergency Online Courses: A Qualitative Study. *The Asia Pacific Education Researcher*. 30. 263-278. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00569-7>
13. Jung, I., Omori, S., Dawson, W. P., Yamaguchi, T. i Lee, S. J. (2021). Faculty as reflective practitioners in emergency online teaching: an autoethnography. *International journal of educational technology in higher education*. 18(1). 30. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00261-2>
14. Lasić-Lazić, J. (2016). Informacijska tehnologija u obrazovanju. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena istraživanja*. 25(2). 269-284.
15. Liessman, P. (2008). *Teorija neobrazovanosti*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
16. Lillejord S., Børte K., Nesje K. i Ruud E. (2018). *Learning and teaching with technology in higher education – a systematic review*. Oslo: Knowledge Centre for Education.

17. Lubis, F. i Yudhi, A. (2020). Study development of digital teaching materials support online learning during Covid-19. *Journal of Physics: Conference Series*. 1811. 1-8. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1811/1/012029>
18. Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
19. Mbat, L. (2012). Online learning for social constructivism: Creating a conducive environment. *Huria: Journal of the Open University of Tanzania*. 13. 197-210. <https://doi.org/10.4314/HURIA.V13I2>
20. McCrory, R., Putnam, R. i Jansen, A. (2008). Interaction in Online Courses for Teacher Education: Subject Matter and Pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education*. 16(2). 155-180.
21. McIsaac, M. S. i Gunawardena, C. N. (1996). Distance education. U: D. H. Jonassen (ur.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. 403-437. New York: Simon & Schuster Macmillan.
22. Mishra, L., Gupta, T. i Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International journal of educational research open*. 1. 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
23. Nadrljanski, Đ., Nadrljanski, M. i Domitrović, V. (2016). E-obrazovanje – pitanja i dileme uticaja i rezultata. *Pedagogija*. 1. 16-24.
24. Neuweg, G. H. (2008). *Šutnja znalaca*. Zagreb: Erudita.
25. Nsiah, G. (2013). Best Practices in Distance Education: A Review. *Creative Education*. 4. 762-766. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.412108>
26. Nworie, J. (2014). Developing and Sustaining Instructional and Technological Innovations in Teaching and Learning. *Journal of Applied Learning Technology*. 4(4). 5-14.
27. Oblinger, D. (2003). *Boomers, Gen-Xers, and Millennials: Understanding the New Students*. <http://eta.health.usf.edu/PTO/module3/unit1/BoomersGenXers.pdf>.
28. Perry, B., Dalton, J. i Edwards, M. (2009). Photographic Images as an Interactive Online Teaching Technology: Creating Online Communities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 20(2). 106-115.
29. Pongračić, L. i Marinac, A. M. (2020). Metoda refleksije kao metoda za unapređenje odgojno-obrazovnog procesa. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*. 4(4). 91-104.
30. Rotar, O. (2022). Online student support: a framework for embedding support interventions into the online learning cycle. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 17. 2. <http://dx.doi.org/10.31234/osf.io/s4kr6>
31. Sáiz-Manzanares, M. C., Casanova, J. R., Lencastre, J. A., Almeida, L. i Martín-Antón, L. J. (2022). Student satisfaction with online teaching in times of COVID-19. *Media Education Research Journal*. 70(30). 31-40. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-03>
32. Schunk, D. H., Pintrich, P. R. i Meece, J. L. (2013). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Pearson Education Inc.
33. Smiljić, I., Livaja, I. i Acalin, J. (2017). ICT u obrazovanju. *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*. 3-4.157-170.
34. Stacey, E. (2002). Learning links online: Establishing constructivist and collaborative learning environments. S. McNamara i E. Stacey (ed). *Untangling the web: Establishing learning links*. Proceedings ASET.

35. Stoltz, T., Hellen, F., Piske, R., Freitas, M. F. Q., D'Aroz, M. S. i Machado, J. M. (2015). Creativity in Gifted Education: Contributions from Vygotsky and Piaget. *Creative Education*. 6. 64-70. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.61005>
36. Sun, H. L., Sun, T., Sha, F. J., Gu, X. Y., Hou, X. R., Zhui, F. Y. i Fang, P. T. (2022). The Influence of Teacher-Student Interaction on the Effects of Online Learning: Based on a Serial Mediating Model. *Frontiers in psychology*. 13. 779217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.779217>
37. Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*. 20(2). 233-260.
38. Tu, C. H. (2000). Strategies To Increase Interaction in Online Social Learning Environments. *ERIC*. ED444550, 1-7.
39. Turley, C. i Graham, C. (2019). Interaction, Student Satisfaction, and Teacher Time Investment in Online High School Courses. *Journal of Online Learning Research*. 5(2). 169-198.
40. Uputstvo za realizaciju prakse "Online nastava" za osnovne i srednje škole. (2020). Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade. [https://mo.ks.gov.ba/sites/mo.ks.gov.ba/files/uputstvo\\_za\\_realizaciju\\_prakse\\_online\\_nastava.pdf](https://mo.ks.gov.ba/sites/mo.ks.gov.ba/files/uputstvo_za_realizaciju_prakse_online_nastava.pdf)
41. Vagos, P. i Carvalhais, L. (2022). Online Versus Classroom Teaching: Impact on Teacher and Student Relationship Quality and Quality of Life. *Frontiers in psychology*. 13. 828774. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.828774>
42. Zhang, W. P., Chen, M. T., Zhao, X. N. i Bai, X. (2020). Influence of teacher-student interaction on classroom learning in special delivery classroom: a case of art delivery class in chongyang primary school. *Res. Audio-Vis. Educ.* 41. 90-99.
43. Wijaya, H., Sumule, T., Weismann, L., Supartini, I. T. J. i Tari, E. (2021). Online Learning Evaluation in Higher Education: Study Survey Method. *Journal of Education Technology*. 5(3). 401-408. <https://doi.org/10.23887/jet.v5i3.35466>
44. Wilson, G. i Stacey, E. (2004). Online interaction impacts on learning: Teaching the teachers to teach online. *Australasian Journal of Educational Technology*. 20(1). 33-48. <https://doi.org/10.14742/ajet.1366>



## CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF ONLINE TEACHING - STUDENTS' ATTITUDES

### *Abstract*

In the period 2019-2021, the COVID-19 pandemic caused a changed social context throughout the world, which necessarily affected the education system. The epidemiological situation required urgent adaptation. This adjustment primarily referred to different aspects of organizing the teaching process. However, changes in the organization of teaching are not only implied by the model according to which it is performed, but also require a complete change in the didactic and methodological structure of the teaching process. Understanding all the changes that have taken place, awareness of the advantages and disadvantages of online teaching followed by reflection allows for critical thinking and proactive action in the implementation of future teaching models. Therefore, the aim of the research was to examine students' attitudes about the challenges and perspectives of online teaching. The findings suggest that, despite a number of challenges, carefully planned online teaching, from a student perspective, can be a valuable learning resource and an opportunity for breakthroughs in educational work. In the paper, through the analysis and questioning of students' attitudes, the implications that can significantly contribute to the quality of teaching processes are presented in an integrative manner.

*Keywords: online teaching, COVID-19 pandemic, student attitudes*

## STUDENTSKA PERCEPCIJA VRŠNJAČKE PODRŠKE U VISOKOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU

*prof. dr. Lejla Osmić*

*Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju*

*Antonio Topalović, MA*

*Holdina d.o.o., Sarajevo (INA Group/MOL Group) Bosna i Hercegovina*

### *Sažetak*

*Vršnjačka podrška u visokoškolskom obrazovanju, kao oblik uzajamne pomoći studenata/ica, sveprisutna je, neovisno o tome da li je institucionalno vođena ili se radi o njenom implicitnom obliku. Ona svoju utemeljenost pronalazi u postizanju obrazovnih postignuća studenata/ica, ali i njihove opće dobrobiti, koju je moguće operacionalizirati kroz stupanj zadovoljenja osnovnih ljudskih potreba. Odnosno, gledano kroz prizmu Maslovljeve hijerarhije potreba, potreba za ljubavlju i pripadanjem predstavlja važan korak ka ostvarenju obrazovnih postignuća, odnosno (samo)aktualizacije. U kontekstu vršnjačke podrške pretpostavka je da će student/ica koji/a ostvaruje socijalne interakcije sa vršnjacima imati i bolja obrazovna postignuća. Radom se želi ukazati na važnost vršnjačke podrške i njene institucionalizacije u visokoškolskom obrazovanju. Kroz teorijski pregled o važnosti vršnjačke podrške, s jedne strane, i iskazanih potreba studenata/ica Univerziteta u Sarajevu, s druge strane, namjera je potaknuti na promišljanja o mogućnostima kreiranja programa vršnjačke podrške sa ciljem unapređenja obrazovnih postignuća studenata/ica i njihovog općeg blagostanja. Ovo područje od posebnog je značaja u situaciji nakon pandemije Covid-19, tokom koje su socijalne interakcije bile reducirane, nastava se realizirala u virtuelnom okruženju, a vršnjačka podrška bila umanjena ili je potpuno izostala. Iako ne raspolažemo podacima o potrebama studenata/ica za vršnjačkom podrškom prije pandemije, što bi bila značajna usporedba s obzirom na brojne izazove koje je sobom donijela vanredna situacija, rad predstavlja značajno polazište za aktualizaciju i uspostavljanje sistema vršnjačke podrške.*

*Ključne riječi: vršnjačka podrška, visokoškolsko obrazovanje, obrazovna postignuća, socijalna interakcija, socio-emocionalna dobrobit*

## Uvod

Kompleksan obrazovni kontekst, kao što je univerzitet, predstavlja novo okruženje u kojem studenti/ce uče i obrazuju se kako bi pored formalnih kompetencija za obavljanje nekog posla stekli i druge životne vještine koje su im potrebne za život u suvremenom društvu. Univerziteti i druge visoke škole se iz godine u godinu suočavaju s novim očekivanjima koja pred njih postavljaju studenti/ce te govoreći o novoj paradigmi visokog obrazovanja, kako to opisuju Maskell, Robinson i Robinson (2002) u svojoj knjizi *The New Idea of a University*, studenti prvo postavljaju svoja očekivanja od univerziteta te ukoliko ne pronađu zadovoljavajuću reakciju i/ili odgovor ustanove, napuštaju i pronalaze druga mjesta gdje će osjećati prihvaćenost i sigurnost. Upravo u navedenoj potrebi prihvaćanja i sigurnosti, univerziteti trebaju pronaći svoje mjesto za djelovanje i postati ne samo riznica znanja već i kuća koja prihvaća i otvara nove mogućnosti za osobni i profesionalni razvoj pojedinaca/ki.

Vrednujući kontekst tranzicije učenika/ca iz srednjih škola na univerzitet, nužno je studentima/cama pružiti podršku prilikom upoznavanja s novim okruženjem i očekivanjima. Prva podrška koju studenti/ce trebaju dobiti od svog univerziteta naziva se još i tranzicijska podrška i predstavlja osnovni oblik socijalne brige univerziteta o dobrobiti njihovih studenata/ica. Socijalno-emocionalna dobrobit dosljedno je identificirana u empirijskim istraživanjima kao kritična komponenta studenta/ice prve godine na univerzitetu, odnosno ona je ključna za uspjeh i ostanak na univerzitetu te će se studenti/ce koji/e dobiju adekvatnu socio-emocionalnu podršku (od obitelji, okoline, ali i univerziteta) vjerojatnije optimalno prilagoditi prijelazu u visoko obrazovanje i uspješno obavljati svoje zadatke. Istraživanje provedeno na grupi studenata/ica prve godine studija u Sjedinjenim Američkim Državama (Maymon, R. i Hall, C. N., 2021) prikazuje da studenti/ce doživljavaju značajan stres kao posljedicu promjene okruženja, odvajanja od obitelji, očekivanja nastavnika i ispunjenja studijskih obaveza, ali i globalnih problema, kao što su društvene i političke krize, siromaštvo, nezaposlenost i sl. Räsänen, Postareff i Lindblom-Ylänne (2020) ističu da univerziteti svoje programe podrške najčešće realiziraju u dva modaliteta: kroz posebne službe za podršku studentima/cama, gdje su zaposleni stručnjaci različitih profila, čiji je posao briga o studentima/cama i njihovoj dobrobiti te kroz programe vršnjačke podrške i mentoriranja, što je u fokusu ovog istraživanja. Službe i uredi za podršku studentima/cama baštine dugu tradiciju te se javljaju primarno na američkim univerzitetima, a s vremenom evropska akademska zajednica prepoznaje njihovu važnost te se počinju integrirati u strukture univerziteta, ali i kao posebne organizacije na nivou općinskih i gradskih službi za podršku studentima/cama te kroz djelovanje organizacija civilnog društva. Takve organizacije su bitne i njihovo mjesto u životu studenata je nezamjenjivo, no, zbog velikog broja studenata/ica na pojedinim univerzitetima takve službe ne mogu pružiti podršku svim zainteresiranim te se počinju jačati različiti formalni programi vršnjačke podrške.

## Vršnjačka podrška među studentima/cama

Kada govorimo o vršnjačkoj podršci tu najčešće mislimo na odnos između studenata/ica koji su iste ili slične dobi te ih spajaju obrazovne okolnosti, kao što je isti univerzitet ili studijski program, prilikom čega razmjenjuju znanja, vještine i iskustva potrebna za uspješnu prilagodbu i aktivan obrazovni proces. Najčešće se vršnjačka podrška događa između osobe koja je proživjela neko iskustvo te nekoga ko još nije bio u takvoj situaciji, odnosno postoji vjerojatnoća da će u bližoj budućnosti doživjeti isto (Liu, Y. i sur., 2021). Iako je podrška koncept koji je prisutan u svakodnevnoj socijalnoj interakciji, bitno je naglasiti da neformalni oblici podrške nisu isto što i vršnjačka podrška u visokoškolskom prostoru. Ona često ima viši stupanj strukturiranosti, jasnu intenciju te je vremenski određena, što nije situacija kod prijateljske ili roditeljske podrške koja je sporadična, često bez jasne intencije i nema nikakve odlike formalnosti.

Vršnjačka podrška pomaže studentima identificirati specifične ciljeve ili potrebe i usmjerava ih prema postizanju tih ciljeva, odnosno prilikom razgovora o specifičnim ciljevima i izazovima s vršnjakom koji se nalazi na sličnom stupnju profesionalnog razvoja, studentima/cama se daje mogućnost da razmisle o tome gdje se trenutno nalaze na svom obrazovnom putu i gdje bi željeli biti u budućnosti (Rastegar i sur., 2020). Uspjeh na univerzitetu ovisi o razumijevanju ciljeva koje pred studente/ice postavlja studijski program, odnosno o razini ostvarenja tih ciljeva tijekom akademske godine. Vršnjački/e mentori/ce mogu pomoći drugim studentima/cama da identificiraju svoje ciljeve u različitim aspektima svog obrazovnog puta, ali i životnih okolnosti u kojima se nalaze. Najčešće teme o kojima studenti/ce na početku svog univerzitetskog obrazovanja razgovaraju jesu upravljanje vremenom i organizacija, suočavanje sa stresom, izgradnja pozitivnih navika za univerzitetski život, strategije učenja i vještine polaganja ispita (Honkimäki i Kalman, 2012).

Kada se osvrnemo na recentna istraživanja o mentalnom zdravlju mladih, možemo primijetiti da je sve veća izloženost stresu i stresnim situacijama nešto što je zajedničko velikom broju studenata. Dijeljenje zabrinutosti o univerzitetskom životu, budućnosti, identitetu i općim iskustvima s vršnjacima često samo po sebi može razjasniti i riješiti određene dileme. Dijeljenje teškoća s vršnjacima, koji su prošli kroz slične situacije i imaju specifična znanja, vještine i sposobnost mogu im pomoći da normaliziraju i potvrde svoje osjećaje, odnosno da znaju da izazovi s kojima se suočavaju nisu nešto što nemaju i drugi vršnjaci (Kong i sur., 2012). Imati nekoga od povjerenja na koga mogu računati da će ih saslušati i pomoći im u razvoju, daje studentima/cama osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti, što često izostane tijekom uurbanog života i u novim okruženjima na koja nisu naviknuli. To im omogućuje da steknu samopouzdanje koje im je potrebno za akademski i osobni napredak u svim područjima života na univerzitetu, odnosno pripremi ih za samostalan život u budućnosti. Ono što je sigurno, vršnjačka podrška poboljšava obrazovna postignuća, samoučinkovitost, zadovoljstvo, komunikacijske vještine i upravljanje vremenom te pruža studentima/cama psiho-socijalnu podršku koja rezultira poboljšanim osobnim zadovoljstvom i dobrobiti (Doyle i sur., 2019). Poseban izazov u životu

studenta/ica dogodio se pojavom COVID-19 virusa i pandemijom koja je kampuse univerziteta zamijenila informacijsko-komunikacijskom opremom i brojnim aplikacijama, koje su omogućile realizaciju nastavnog procesa. Uzimajući u obzir izručen sadržaj i postignute ishode, često se zanemaruje izostanak socijalne interakcije među studentima/cama. Nemoguće je govoriti o posljedicama istog, ali svakako da je vršnjačka podrška doživjela svojevrstu krizu, odnosno nije se adekvatno realizirala. Iako su pojedini univerziteti stavili naglasak upravo na vršnjačku podršku kao alat za minimiziranje novonastale situacije na mentalno zdravlje studenata/ica, takve aktivnosti najčešće nisu trajno zaživjele. Kako navodi Gamage (2022), pandemija je trajno promijenila smjer kretanja i razvoja visokog obrazovanja, fokus je stavila na proces usvajanja znanja i vještina, a druge aktivnosti minimizirala ili potpuno isključila. Tako se pred univerzitetima nalazi nova perspektiva, drukčija od svih povijesno poznatih putova, univerziteti se više ne usmjeravaju ka širenju istine i znanja, već postaju trajna podrška odrastanju novih generacija koje trebaju nastaviti živjeti tu istinu i znanje (Gamage, 2022).

## **Metodologija istraživanja**

### *Cilj istraživanja*

Cilj istraživanja bio je ispitati percepciju studenata o važnosti vršnjačke podrške u visokoškolskom obrazovanju te, u odnosu na dobivene rezultate, analizirati njihove potrebe u kontekstu institucionalizacije vršnjačke podrške.

### *Metode i istraživačke procedure*

U istraživanju su prikupljeni kvalitativni i kvantitativni podaci. U te svrhe kreiran je instrument, anketni upitnik sa 23 tvrdnje i ponuđenim odgovorima na petostepenoj skali slaganja. Pored navedenih tvrdnji, upitnik je sadržavao i osam pitanja otvorenog tipa. Proces prikupljanja podataka obavljen je online preko samoadministriranog anketnog upitnika u periodu od aprila do jula 2022 godine. Tvrdnje su se odnosile na percepciju studenata o važnosti vršnjačke podrške tokom studija za unapređenje postignuća, ostvarivanja obrazovnih ciljeva, jačanju samopouzdanja, sticanju osjećaja kompetentnosti, ali i (emocionalne) sigurnosti te smanjenja anksioznosti u akademskom izražaju. Pitanja otvorenog tipa su se odnosila na prednosti vršnjačke podrške, primjere vlastitih praksi, bilo u ulozi osobe koja nudi podršku ili osobe koja ju prima, te procjenu (vlastitih) potreba za organiziranom vršnjačkom podrškom u visokoškolskom obrazovanju.

### *Uzorak istraživanja*

Istraživanje je provedeno na Univerzitetu u Sarajevu. Uzorak je činilo 123 ispitanika/ce, studenata/ica I i II ciklusa 13 organizacionih jedinica/fakulteta (Pravni fakultet, Šumarski fakultet, Prirodno-matematički fakultet, Filozofski fakultet, Medicinski fakultet, Pedagoški fakultet, Ekonomski fakultet, Fakultet islamskih nauka, Elektrotehnički

fakultet, Mašinski fakultet, Katolički bogoslovni fakultet, Fakultet političkih nauka i Fakultet za saobraćaj i komunikacije). *Tabela 1.* prikazuje strukturu uzorka s obzirom na fakultet kojem pripadaju, dok *Tabela 2.* predstavlja strukturu uzorka s obzirom na spol.

*Tabela 1.* Struktura ispitanika s obzirom na fakultet kojem pripadaju (N=123)

Pravni fakultet	Šumarski fakultet	Prirodno-matematički fakultet	Filozofski fakultet	Medicinski fakultet	Pedagoški fakultet	Ekonomski fakultet	Fakultet islamskih	Elektrotehnički fakultet	Mašinski fakultet	Katolički bogoslovni fakultet	Fakultet politički nauka	Fakultet za saobraćaj i komunikacije	Ukupno
7	1	8	21	19	23	1	18	6	8	2	8	1	N=123

*Tabela 2.* Struktura uzorka s obzirom na spol

Studentice	Studenti	Ukupno
95	28	N = 123

### *Metodološka ograničenja*

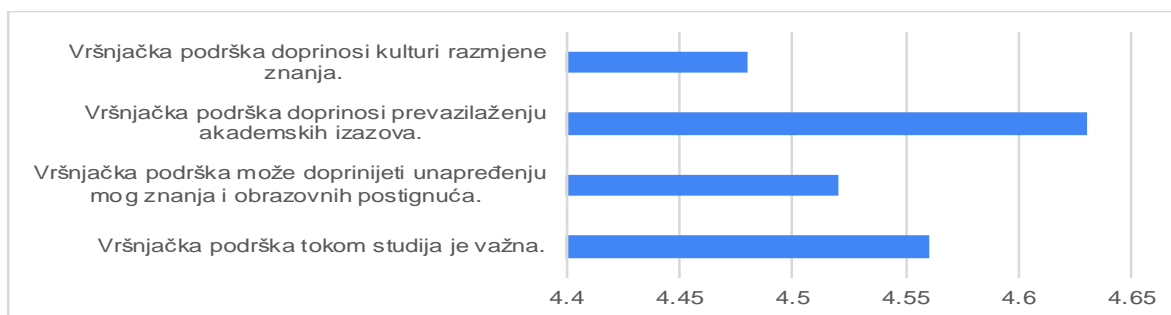
U procesu kvantitativnog prikupljanja podataka u obzir su uzete i određene ograničavajuće okolnosti koje su dijelom mogle utjecati na rezultate istraživanja. Naime, podaci su prikupljeni tokom ljetnog semestra, a po prelasku iz online modela nastave u učionicu, te je kod studenata/ica zapažena nezainteresiranost, odnosno “zasićenost” istraživanjima i online komunikacijom, zbog čega je i odziv na upit o ispunjavanju upitnika bio slab. Ipak, s obzirom na broj i raznolikost područja organizacionih jedinica sa kojih su se studenti/ce odazvali, rezultati mogu biti ilustracija i značajno polazište za promišljanje prakse vršnjačke podrške na Univerzitetu u Sarajevu u kontekstu njene institucionalizacije.

### **Rezultati i diskusija**

Rezultati kvantitativnog istraživanja pokazuju visok stepen slaganja studenata/ica sa svim ponuđenim tvrdnjama koje se odnose na važnost vršnjačke podrške tokom studija što se uočava kroz zbirni rezultat od 3,96 na petostepenoj skali odgovora.

Najveću prosječnu vrijednost imaju tvrdnje koje odražavaju važnost vršnjačke podrške u postizanju obrazovnih postignuća (Slika 1). Naime, studenti/ce smatraju da vršnjačka podrška doprinosi prevazilaženju akademskih izazova (4,63), da može doprinijeti unapređenju znanja i obrazovnih postignuća (4,5), ali i kulturi razmjene znanja (4,48) te da je vršnjačka podrška općenito važna (4,56).

Slika 1. Procjena važnosti vršnjačke podrške u postizanju obrazovnih postignuća



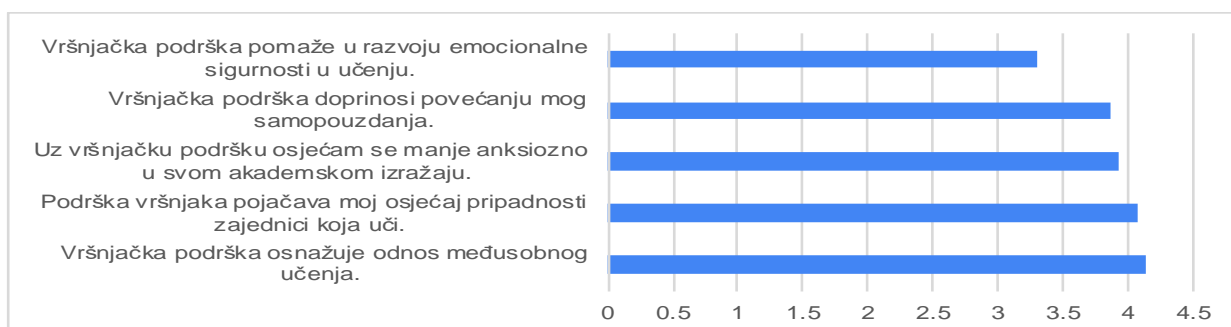
Studenti su i u svojim odgovorima istakli važnost podrške u savladavanju gradiva.

*“Međusobno pomaganje, dijeljenje savjeta i praktičnih savjeta djeluje tako što zajedno naučimo i pređemo gradivo.”*

*“Pomaganje pri učenju, instrukcije, općenito savjetovanje po pitanju studiranja.”*

Kada je riječ o važnosti ostvarivanja socijalnih interakcija za osjećaj pripadnosti i sigurnosti te jačanje samopouzdanja, studenti/ce, također, iskazuju visok stepen slaganja. Procjenjuju da vršnjačka podrška pomaže u razvoju emocionalne sigurnosti u učenju (3,3), da uz podršku vršnjaka samopouzdanje raste (3,86), te da se osjećaju manje anksiozno u svom akademskom izražaju (3,93). Shodno navedenome, jasno je da studenti/ce pozitivno percipiraju doprinos vršnjačke podrške osjećaju pripadnosti zajednici koja uči (4,07) te da vršnjačka podrška osnažuje odnos međusobnog učenja (Slika 2). Dobiveni rezultati govore u prilog pretpostavci da se kroz vršnjačku podršku zadovoljavaju potrebe za sigurnošću i pripadnošću što dalje doprinosi procesu učenja i, analogno tome, postizanju boljih obrazovnih postignuća.

Slika 2. Vršnjačka podrška u kontekstu osjećaja sigurnosti i pripadnosti



U prilog važnosti vršnjačke podrške za osjećaj pripadnosti i sigurnosti govore i kvalitativni odgovori studenata/ica. Naime, na pitanje o njenoj važnosti i prednostima su odgovorili sljedeće:

*“Vršnjačka podrška se može odnositi na kreiranje i održavanje pozitivnih odnosa između vršnjaka koji se temelji na povjerenju, dostupnosti, razumijevanju i međusobnoj pomoći.”*

*“Važna je za smanjenje anksioznosti.”*

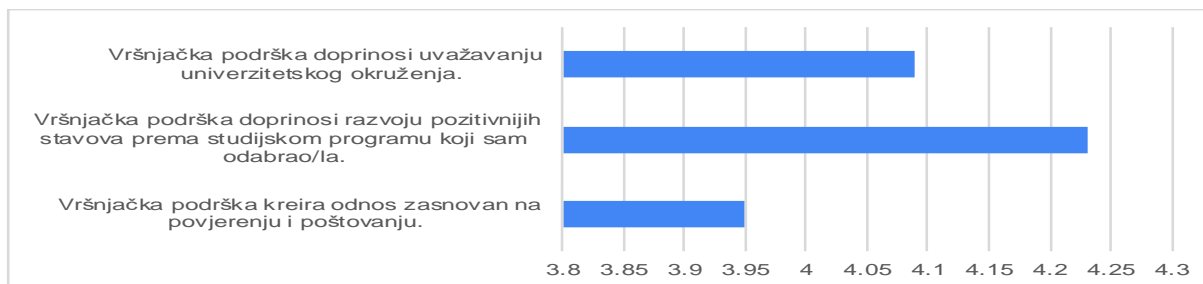
*“Mnoge su prednosti, možda i najvažnija je ta da nemamo osjećaj odbačenosti od okoline.”*

*“Raste stepen samopouzdanja, bolji međusobni odnosi i pomaganje, lakše savladavanje gradiva.”*

*“Činjenica da 'nisi sam' pomaže.”*

Osim vlastitog osjećaja sigurnosti i pripadnosti, vršnjačka podrška doprinosi i uvažavanju univerzitetskog okruženja (4,09), razvoju pozitivnih stavova prema odabranom studijskom programu (4,23) te kreiranju odnosa zasnovanih na povjerenju i poštovanju (3,95). Ovakvi nalazi (Slika 3) doprinose kreiranju pozitivne klime i poticajnog okruženja za učenje i podučavanje u visokoškolskoj ustanovi.

Slika 3. Vršnjačka podrška i univerzitetsko okruženje



Studenti/ce su pitani/e i o vršnjačkoj podršci, koju su spremni pružiti kolegama/icama. Odgovorili su da su spremni na *grupno učenje, volonterski rad, biti dobar model ponašanja u nekom kontekstu, saslušavati prezentacije, davati komentare na usmeno izlaganje i dr.* S druge strane, od vršnjaka/inja očekuju:

*“Emocionalnu, informativnu i motivirajuću podršku.”*

*“Biti tu jedni za druge, razgovarati o svemu, razumijevati položaj i situaciju drugih, uložiti kvalitetno vrijeme u odnose, aktivno slušati...”*

*“Biti potpora u teškim trenucima, ohrabrivati se međusobno, pomagati pri spoznaji vlastitih sposobnosti i uviđanju vlastite vrijednosti.”*

Navedeni odgovori višestruko su značajni. Oni ukazuju na važnost i potrebu za realizacijom vršnjačke podrške u visokoškolskom obrazovanju, kako bi se osiguralo okruženje koje doprinosi osnaživanju mladih osoba i pripremi za njihovu društvenu participaciju, kako kroz profesionalni angažman, tako i kroz promoviranje vrijednosti uzajamnog poštovanja i razumijevanja. Ohrabrujući su rezultati da su studenti/ce spremni/e aktivno sudjelovati u realizaciji vršnjačke podrške u njenim različitim oblicima. Odgovori isprepliću važnost vršnjačke podrške za ostvarenje/poboljšanje



obrazovnih postignuća, ali i zadovoljavanje temeljnih potreba za sigurnošću, pripadnošću, poštovanjem.

## **Zaključak**

Najšire definirana, "vršnjačka podrška" odnosi se na proces kroz koji se ljudi koji dijele zajednička iskustva ili se suočavaju sa sličnim izazovima okupljaju kao jednaki, kako bi pružili i primili pomoć na temelju znanja koje dolazi kroz zajedničko iskustvo (Riessman, 1989) "Vršnjak" označava nekoga tko je jednak, netko s kim dijelimo demografske ili socijalne sličnosti, dok "podrška" izražava duboko osjećanu empatiju, ohrabrenje i pomoć koju ljudi sa zajedničkim iskustvima mogu pružiti jedni drugima unutar recipročnog odnosa. Vršnjačka podrška je, dakle, sustav davanja i primanja pomoći utemeljen na ključnim načelima poštovanja, zajedničke odgovornosti i zajedničkog dogovora o tome što je od pomoći. Riječ je o empatijskom razumijevanju tuđe situacije kroz zajedničko iskustvo, emocionalno i psihičko (Mead, 2004).

Brojna su istraživanja koja svjedoče potrebi za institucionalizacijom vršnjačke podrške u visokoškolskom obrazovanju. Njen značaj prepoznat je za postizanje obrazovnih postignuća, ali i za socio-emocionalno blagostanje. Tako Doyle i sur. (2019) ističu da vršnjačka podrška, pored doprinosa poboljšanju obrazovnih postignuća, kao svojevrsna psihosocijalna podrška, osigurava i samoučinkovitost, dobrobit te vlastito zadovoljstvo.

Na Univerzitetu u Sarajevu ne postoji institucionalno organizirana vršnjačka podrška. Istraživanje provedeno na Univerzitetu u Sarajevu na uzorku od 123 studenta/ice, čak i uz određena metodološka ograničenja koja se odnose na veličinu uzorka, polučilo je rezultate, koji mogu biti polazište za promišljanje prakse vršnjačke podrške i njenu formalizaciju u visokoškolskoj ustanovi.

Rezultati istraživanja pokazuju da studenti/ce razumiju koncept i da su se već susretali sa vršnjačkom podrškom neovisno o ulozi koju su imali/e u tom procesu, bilo da su je pružali ili primali. Prepoznaju je kao općenito važan faktor, koji tokom studija utiče na obrazovna postignuća i motivaciju. Studenti/ce smatraju da vršnjačka podrška doprinosi prevazilaženju akademskih izazova, da može doprinijeti unapređenju znanja i obrazovnih postignuća, ali i kulturi razmjene znanja. Percipiraju je kao značajnu u razvoju emocionalne sigurnosti u učenju, jačanju samopouzdanja i prevazilaženju anksioznosti. Osim na individualnom nivou, vršnjačka podrška važna je za kreiranje obrazovnog okruženja poticajnog za učenje. Naime, studenti/ce smatraju da vršnjačka podrška doprinosi i uvažavanju univerzitetskog okruženja, razvoju pozitivnih stavova prema odabranom studijskom programu te kreiranju odnosa zasnovanih na povjerenju i poštovanju. Ovako poimanje i razumijevanje vršnjačke podrške ukazuje na njen doprinos kreiranju pozitivne klime i poticajnog okruženja za učenje i podučavanje u visokoškolskoj ustanovi.

Shodno navedenome, jasno je da studenti/ce pozitivno percipiraju važnost vršnjačke podrške te su iskazali potrebu da bude prepoznata i u procesu planiranja i organiziranja života i rada visokoškolske ustanove.

“Nadam se da će se ovaj koncept razviti u budućnosti i na našem univerzitetu.”

Pored rezultata, koji se odnose na percepciju i potrebe studenata i studentica, ovaj rad predstavlja i pokušaj aktualizacije vršnjačke podrške na Univerzitetu u Sarajevu. U tom smislu, iznjedrilo je potrebu za ponovljenim istraživanjem uz metodološku triangulaciju, koje bi osiguralo dublji uvid u mogućnosti i oblike realizacije vršnjačke podrške, te ulogu svih aktera obrazovnog procesa u visokoškolskoj ustanovi. Na taj način stvorile bi se pretpostavke za promociju i formalizaciju vršnjačke podrške u visokoškolskoj nastavi Univerziteta u Sarajevu.

## Popis literature

1. Gamage, K. (2022). *COVID-2019 Impacts on Education Systems and Future of Higher Education*. MDPI - Multidisciplinary Digital Publishing Institute.
2. Doyle, N. W., Gafni Lachter, L. i Jacobs, K. (2019). Scoping review of mentoring research in the occupational therapy literature: 2002-2018. *Australian Occupational Therapy Journal*. 66(5). 541–551. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12579>
3. Honkimäki, S. i Kálmán, O. (2012). Approaches to transition support for first year students in higher education. *Transitions and Transformations in learning and education*. 247-270.
4. Kong, F., Zhao, J. i You, X. (2012). Emotional Intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and individual differences*. 53(8). 1039-1043. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.032>
5. Liu, Y., Abi Aad, A., Maalouf, J. i Abou Hamdan, O. (2021). Self- vs. other-focused mentoring motives in informal mentoring: Conceptualizing the impact of motives on mentoring behaviors and beneficial mentoring outcomes. *Human resource development international*. 24(3). 279-303. <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1789401>
6. Maskell, D., Robinson, I. C. i Robinson, I. (2002). *The New Idea of a University*. Imprint Academic.
7. Maymon, R. i Hall, N. C. (2021). *A Review of First-Year Student Stress and Social Support*. <https://www.mdpi.com/2076-0760/10/12/472>
8. Mead, S. (2004). *Peer support: What Makes It Unique?* <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c41b0e9590189b32604b9d31b6955a3101b39a99>
9. Penney, D. (2018). *Defining “Peer Support”: Implications for Policy, Practice, and Research*. [https://www.ahpnet.com/AHPNet/media/AHPNetMediaLibrary/White%20Papers/DPenney\\_Defining\\_peer\\_support\\_2018\\_Final.pdf](https://www.ahpnet.com/AHPNet/media/AHPNetMediaLibrary/White%20Papers/DPenney_Defining_peer_support_2018_Final.pdf)
10. Räisänen, M., Postareff, L. i Lindblom-Ylänne, S. (2020). Students' experiences of study-related exhaustion, regulation of learning, peer learning and peer support

- during university studies. *European journal of psychology of education*. 36(4). 1135-1157. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00512-2>
11. Rastegar Kazerooni, A., Amini, M., Tabari, P. i Moosavi, M. (2020). Peer mentoring for medical students during the COVID-19 Pandemic via a social media platform. *Medical Education*. 54(8). 762-763. <https://doi.org/10.1111/medu.14206>
  12. Riessman, F. (1965). The “helper” therapy principle. *Social Work*. 10(2), 27-32.

## STUDENT'S PERCEPTION OF PEER SUPPORT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

### *Abstract*

Peer support in higher education, as a form of mutual assistance of students, is ubiquitous regardless of whether it is institutionally guided or it is implicitly present. It strives to the improvement of students' educational achievements, but also their general well-being, which can be operationalized through the degree of satisfaction of basic human needs. Explained through the prism of Maslows' hierarchy of needs, meeting the need of love and belonging is an important step towards educational achievements or self-actualization. In the context of peer support, the assumption is that a student who has more social interactions with peers will have better educational achievements. The paper aims to underline the importance of peer support and its institutionalization in higher education institutions. Presenting the examples of good practice of organized and guided peer support at universities in the region, on the one hand, and the expressed needs of students of the University of Sarajevo, on the other hand, aims to explore the possibility of creating peer support programs to improve students' educational achievements and their general well-being. This area is of particular importance in the post - Covid situation, during which social interactions were reduced, teaching took place in a virtual environment, and peer support was reduced or completely absent. Although we do not have data on students' needs for peer support before the pandemic, which would be a significant comparison given the many challenges posed by the emergency, the paper might be an important starting point for actualization of this phenomena and establishing a peer support system at university level.

*Keywords: peer support, higher education, educational achievement, social interaction, socio-emotional wellbeing*

## KIČ ILI KREATIVNOST

*prof. dr. Snježana Šušnjara*

*Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju*

### *Sažetak*

*Kako su mladi danas najčešće 'prisutni' online i u komunikaciji i u nastavi, preplavljeni su i raznim ponudama koje im ometaju pažnju i izazivaju ih. Mladi su, također, podložni utjecajima različitih influencera koji im nameću svoje vrijednosti i uzore, pretvarajući ih tako u svoje klonove. Više nije važno pristaje li im nešto i je li im to doista potrebno, nego se bez ikakva razmišljanja bacaju u oponašanje i gube svoju osobnost. Ne propituju pozadinu zbivanja ili osobe kojoj se priklanjaju, neobjektivni su i naivni. Prihvaćaju nedovršenosti, neukus i nešto što im drugi podmeću kao vrijedno (engleski izraz sketch – skica, nacrt, nedovršenost ili njemački glagol etwas verkitschen – krišom podmetnuti, podvaliti nešto jeftino). Zapravo je kič sve ono što pokušava biti nešto što nije, vrsta brzog odgovora na potrebu za lijepim ili modernim. Postavlja se pitanje što odgojno-obrazovne ustanove mogu učiniti i kako poučiti učenike kvaliteti, kulturi, kreativnosti, umjerenosti. Obrazovni proces bi trebao zahvatiti i ovu stranu učenikove ličnosti koja se gubi u silnoj ponudi i napadu na njenu vlastitu kreativnost. Škola bi trebala pripremati učenike da "budu razumni i značajni ljudi", isticao je Stjepan Basariček prije 140 godina (Basariček, 1882:54). "Sve može biti obrazovanje, ali obrazovanje već odavno više nije sve", ističe Liessmann (2008:13). Nužnost kritičkog odnosa prema znanju, učenja o učenju i o učinkovitom pronalaženju potrebnih informacija danas je nasušna potreba.*

*Ključne riječi: kič, obrazovanje, kreativnost, kritički odnos*

## Uvod

Kreativnost se u ranijim vremenima nije osobito poticala u školama. Smatralo se da je nastavnik ključna figura u učionici i od njegove (kre)a(k)tivnosti ovisila je kvaliteta nastave. I sam izgled učionica iz ranijih stoljeća kazuje da su uloge bile jasne, nastavnik je stajao i podučavao, a učenici su sjedili i slušali. Čak i udžbenici didaktike potvrđuju ovu propisanost uloga i njihovu nepromjenjivost, u kojima se nastavnicima nalagalo što i kako poučavati (Matijević, 2009). I danas se ukazuje na manjkavosti škole po pitanju kreativnosti, pa ju se optužuje da "...više koči nego li razvija kreativnost", što je uvjetovano općom organizacijom odgojno-obrazovnog procesa, teško uskladivom sa stvaralačkim procesom, kao i filozofijom škole koja se uglavnom fokusira na konvergentno mišljenje i postojanje "samo jednog točnog odgovora" (Bognar, 2012:9). Stvarati nešto novo kao rezultat divergentnog mišljenja, traženja i dolaska do više mogućih rješenja vlastitom aktivnosti, slijedeći vlastitu inspiraciju na kvalitetan poticaj nastavnika, dovodi do kvalitetnijeg nastavnog procesa ali i promjene klime u učionici. Time se i odnos nastavnik – učenik mijenja i poprima jednu novu dimenziju. "Nastavnici se najčešće koriste samo sadržajem informacija koje prenose učenicima bez želje za slobodnijim pristupom temama, ne dajući slobodu invenciji i imaginaciji učenika, otvorenosti komunikacije na relaciji između učenika i nastavnika" (Čandrlić, 1988:47). Pristup obrazovanju treba mijenjati, kao i sliku obrazovanja kakva prevladava u većini današnjih škola. "Obrazovanje bi doista trebalo biti proces koji razvija osobnost, talent te mentalne i tjelesne sposobnosti djeteta i u kojemu uloga učitelja ne bi bila poučavati predmete nego poučavati učenike" (Perić, 2013:149). Koliko se danas i kako uspijeva u ovim pokušajima buđenja i poticanja kreativnosti kod učenika, pokušat ćemo otkriti ovim sadržajem, kojemu je ujedno i cilj upozoriti na nevidljivu, a ponekad itekako vidljivu liniju koja kreativnost vezuje za kič.

## Nastavnici posrednici

"Poticanje kreativnosti učitelja ne samo da je moguće nego i nužan preduvjet za početak promjena prema kreativnoj nastavi" (Bognar i Bognar, 2007: 425). Nastavnici na bilo kojoj razini školovanja bi trebali biti posrednici u prenošenju znanja, prihvaćati i razvijati metode i tehnike koje daju učenicima mogućnost otkrivanja i dolaženja do rezultata svojim trudom i zalaganjem. Pojedini učenici će tako otkriti sklonosti i sposobnosti za koje nisu niti znali da ih posjeduju. Isto bi se trebalo događati i na fakultetima koji obrazuju buduće nastavnike, davati studentima priliku da otkriju vlastitu kreativnost i pružati mogućnosti za samostalan rad. "Ukoliko želimo razvijati kvalitetnu nastavu, potrebno je inzistirati na stalnom i dinamičnom kreativnom radu, a to onda uključuje aktivnost i učitelja i učenika. Naime, učitelj je taj koji mora stalno raditi na svojoj kreativnosti kako bi mogao utjecati na razvijanje kreativnih sposobnosti svojih učenika" (Buljubašić-Kuzmanović i Kobaš, 2009:43). Nekoliko je odrednica i pokazatelja kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu a koje bi trebali pokazivati i nastavnici i učenici: "fleksibilnost mišljenja i ponašanja; sposobnost dobrog podnošenja neodređenih ili nejasnih situacija; spremnost prihvaćanja izazova i svjesno preuzimanje rizika,

eksperimentiranja; nekonvencionalnost stavova, načina mišljenja ili osobnog stila; visok stupanj samodiscipline i predanosti poslu ili preokupaciji; unutarnji osjećaj važnosti i zanesenosti onim što je predmet preokupacije i potreba da se samoga sebe vidi/procjenjuje kao kreativnu, maštovitu i originalnu osobu” (Buljubašić-Kuzmanović i Kobaš, 2009:45). Nastavnik je taj koji koristeći postojeće metode otkriva učenicima nove pristupe sadržaju, ali i svemu što ih okružuje. Kreativnost nastavnika se ogleda i u njegovom pristupu određenim prilikama i situacijama u odgojno-obrazovnom procesu kada je u mogućnosti prilagoditi postojeće pristupe ili izumiti vlastite metode koje će mu olakšati rad, ali i nastavni proces učiniti novim i u učenicima privlačnijim. Međutim, “(s)tvaralaštvo nije nešto što se može jednostavno naučiti, jer kao gotovo znanje nigdje niti ne postoji. Stvaralaštvo se može samo poticati i razvijati, ono se može odgajati” (Polić, 1993: 114). Kako je uloga škole i učitelja neprocjenjiva u pronalasku i razvoju stvaralaštva i posebnosti svakog učenika, autorica Balažević smatra da je potrebno poduzeti sljedeće korake kako bi učitelji postali svjesniji svoga utjecaja i uloge u poticanju stvaralaštva kod učenika. Učitelji bi trebali, po ovoj autorici, “postati svjesniji vlastitih kreativnih potencijala, postati svjesniji postojanja veze i vrste veza između odgojno-obrazovnih i kreativnih procesa, postati svjesniji bogatstva kreativnih talenata u svakom odjelu, i što će postati svjesniji praktičnih pristupa u organiziranju kreativnih aktivnosti u cilju poticanja kreativnih funkcija njihovih učenika” (Balažević, 2009:151). Guilford (1967) u modelu intelekta ističe razliku između konvergentnog i divergentnog mišljenja. Naglašava kako je konvergentno mišljenje usmjereno ka rješavanju problema i upućuje na samo jedan točan odgovor ili rješenje, dok je divergentno mišljenje fluentan tok misli koje vodi ka brojnim ishodima i jedinstvenim idejama. Za kreativnost su potrebna oba načina razmišljanja, kako bi se izabralo najbolje rješenje od brojnih ponuđenih. Motivacija za stvaralački postupak je također važna jer određuje razinu konačnog dostignuća pa tako i stvaranje radi same potrebe za stvaranjem daje kvalitetnije rezultate za razliku od onih koji se obično zadaju, tzv. stvaranje po zadatku ili onako kako je propisano u kurikulumu.

### **Nastavnici i oni koji će to tek biti**

Zbog svega gore navedenog, budući nastavnici bi trebalo imati priliku razvijati vlastito stvaralaštvo tijekom studija kako bi mogli naučiti i primijeniti moduse kvalitetnog i kreativnog oblikovanja nastavne jedinice i osmišljavanja nastavnog sata, a sve kroz upoznavanje različitih metoda i pristupa razvoju kreativnosti. “Sudjelujući u kreativnoj nastavi studenti i sami usvajaju pojedine strategije i osposobljavaju se za njihovo korištenje u svojoj budućoj praksi” (Bognar i Bognar, 2007: 425). U ovo vrijeme globalizma i obrazovanja za tržište rada kad “naše škole još uvijek nisu u službi, već služe društvu koje želi ljude oblikovane za svoje potrebe” (Štefančić i Bedeković, 2009:192), teško je govoriti o kreativnosti pogotovu pod najezdom sve veće nekulture i promicanja određenih standarda življenja i ponašanja koji su strani podneblju u kojemu se mladi formiraju i odrastaju. Kako ih poučiti da razlikuju dobro od lošega, kako im ukazati da ono što mediji i društvene mreže propagiraju ne mora nužno biti i poželjno i ispravno? Mladi

koji nemaju razvijeno kritičko mišljenje olako prihvaćaju sve 'novotarije' ne propitujući njihovu namjenu ili vlastitu potrebu. I ovdje je ključna uloga učiteljskih i pedagoških fakulteta i drugih fakulteta koji, kroz studij, pripremaju buduće nastavnike za rad u školama. Potrebno je razvijati nastavničke kompetencije za stvaranje mogućnosti kojima će poticati studente na stvaralački rad, a time pridonositi i uspjehu same nastave. Stoga im je potrebno stvoriti poticajno okruženje za učenje kroz kvalitetno obrazovanje kako bi bili motivirani prenijeti svoja znanja i iskustva u svom budućem radu. Pojedini zagovornici kreativnost doživljavaju s obzirom na kreativni proces ili ono što nastaje njegovom primjenom, dok drugi kreativnost doživljavaju kao poveznicu s karakteristikama misaonog procesa. Američki psiholog Carl Rogers primjećuje da se neka aktivnost može definirati kao stvaralačka tek onda kad je vidljiv konačni uradak, kreativno djelo, neko umjetničko djelo ili otkriće. "Kreativnost uvijek ima pečat pojedinca na njegovom proizvodu, ali proizvod nije taj pojedinac, niti njegova građa, već ishod obojeg" (Svalina, 2009: 94).

Stoga imamo različite pojavnosti u stvarnosti oko nas da se pitamo je li obitelj zakazala, je li škola propustila ukazati na bitno ili je javni prostor okupiran novom tehnologijom postao poligon za krajnosti kojima se mladi zasipaju i čije zamke ne primjećuju. I u kvizovima koji promiču pojedince i njihovo znanje, često nije jasno zašto su neki podaci uopće potrebni za znanje i jesu li svi jednako vrijedni i korisni. Nedostaje kritički odnos prema znanju i svjesnosti učenja o učenju i o važnosti korisnosti pronalaženja potrebnih informacija. Tako Liesmann upozorava, komentirajući kviz *Tko želi biti milijunaš*: "Jedno pored drugih ravnopravno se nalaze sva moguća područja znanja i života; pitanje o liku iz Goetheova Fausta ima istu vrijednost kao i pitanje o najnovijoj vezi neke hollywoodske zvjezdice, ne mogu i ne smiju postojati nikakve hijerarhije, a nijednom kandidatu ne bi ni palo na um odbaciti neko pitanje s napomenom da se to ne mora znati" (Liesmann, 2008:13). Miljković upozorava, ali i podsjeća: "U pedagojskoj i psihološkoj teoriji odavno se govori o nužnosti kritičkog odnosa prema znanju, učenja o učenju i o učinkovitom pronalaženju potrebnih informacija" (Miljković, 2012:315). Mlade je potrebno učiniti otpornima i neprijemčivima za navezanosti na različite pojavnosti novih tehnologija i onoga što one promiču, a što često gubi pojam kvalitete. Ovdje je važno naglasiti i ulogu roditelja koji svojom popustljivošću i pretjeranim zaštićivanjem djece čine medvjedu uslugu djeci i ne dopuštaju im iskazati se u svoj punini s talentima koje posjeduju. Pretjeranim zaštićivanjem "dijete ne uspijeva iskusiti potrebnu količinu negativnosti koja bi ga imunizirala za kasnije veće životne izazove. Pretjerano zaštićivanje djece potkopava njihovu psihološku otpornost. Otpornost se razvija savlađivanjem teškoća" (Miljković, 2017:38). Ovdje valja spomenuti i američki *Pokret za samopoštovanje djeteta* koji je proizveo "niz mitova s kojima se cirkusira u školi: obećavaju se čudesne stvari a zapravo su varljive, pogrešne i stvarno idiotske" (Stout, 2000:160). Maureen Stout u svojoj knjizi *Kurikulum za osjećati se dobro – zaglupljivanje američke djece u ime samopoštovanja* navodi pogubnosti ovog pokreta za dječje samopoštovanje koji iznosi ideje suprotne pedagoškim postavkama i odgojno-obrazovnim perspektivama, ističući samo neke primjere "da je uloženi trud važniji od postignuća; da poučavanje i učenje



uvijek mora biti prilagođeno učenikovim željama i potrebama a ne propisanim dokumentima; da natjecanje treba biti zamijenjeno suradnjom jer umanjuje samopoštovanje; da bi učitelji trebali biti i terapeuti koji će djetetu omogućiti da osvijesti svoje emocije te da su emocije važnije od mišljenja itd.” (Stout, 2000:160). Ovakva gledišta bi mogla objasniti današnju pomamu roditelja koji očekuju da njihova djeca imaju najbolje ocjene iz svih predmeta bez obzira na njihove stvarne mogućnosti i interese. Ovo je proizvelo inflaciju ocjena i iluziju da su svi učenici u svemu dobri, što jednostavno nije održivo, a kamoli realno. Polovicom devedesetih, Seligman (1995) je sa svojim suradnicama primijetio epidemiju depresije u mladenačkoj dobi. Isticao je da se njena učestalost procjenjivala deset puta većom nego prije pedeset godina. Što je tomu uzrok? Najvećim dijelom uzrok leži u potpuno pogrešnim odgojnim nastojanjima i roditelja, ali i učitelja. Težište razvoja samopouzdanja djece i mladih trebalo bi usmjeriti na ono što oni čine, odnosno na razvijanje različitih vještina, upornosti, prihvaćanje izazova i prevladavanje frustracija. Suprotno tomu, težište se stavlja na to kako se dijete osjeća samo sa sobom i potiče ga se da se osjeća sjajno bez obzira na okolnosti i mogućnosti samoga djeteta te ne obraćajući pažnju na to što ono čini i je li u tome uspješno ili nije. Gledajući kratkoročno, dijete se uistinu osjeća dobro ali se dugoročno takvim postupkom njegovo samopouzdanje potkopava. Kasnije, kroz život kad se počne suočavati s neuspjesima, zapada u depresiju, a izostaje i roditeljska podrška koja bi umanjila vrijednost truda i napora, a opravdavala neuspjeh (Stout, 2000). Zahvaljujući *Pokretu za samopoštovanje*, Seligman ističe da su nastale negativnosti koje nisu donijele dobra odgojno-obrazovnom procesu niti ijednom od aktera uključenih u ovaj proces. “(U)kinulo se razvrstavanje u grupe prema uspjehu i sposobnostima, kako slabiji učenici ne bi patili od narušenog samopoštovanja ako se nađu u slabijoj skupini, napustilo se testiranje inteligencije, kako oni s nižom ne bi imali nisko samopoštovanje, došlo je do masovne inflacije ocjena da se oni koji dobiju jedinice ne bi osjećali loše; do nastave prilagođene najnižoj razini učenja kako bi se poštedilo osjećaje sporijih učenika, do toga da je natjecanje postalo nepoželjna riječ; do toga da je učenje napamet epskoga materijala iščeznulo iz učionica; i do toga da najobičnijeg napornog rada ima manje. Koriste se sve moguće taktike da bi se zaštitio osjećaj samopoštovanja djece koju bi inače zasjenili drugi klinici. Smatra se da se time dobilo više nego što su izgubila djeca koja bi mogla briljirati” (Seligman i sur., 2005, prema Miljković, 2017:39). Upitno je što se, zapravo, postiglo i je li ovakav pristup učinio dobro i jednoj skupini djece. Koliko su i jedni i drugi potaknuti za samostalan rad sukladno svojim mogućnostima i sposobnostima ili su, kako Glasser ističe, ovi drugi odlučili pridonositi samo onoliko koliko osjete da nastavnik od njih očekuje. Neće davati svoj maksimum tamo gdje nisu potaknuti i gdje se njihovi talenti i rezultati procjenjuju u odnosu na druge (Glasser, 2004). Djeca imaju svoje vlastite putove razvoja, izazove i talente i treba im dopustiti da se suoče s njima. Roditelji su tu da ih usmjere i podrže kad je to potrebno, ali ne i da obavljaju njihove zadaće (Šušnjara, 2017). Sternberg (1996) podsjeća da je “stvaralaštvo proces proizvodnje nečega što je originalno i vrijedno” (prema Turk, 2009:110). Čini se da, kroz sve gore navedeno, vrijednosti opadaju i pravo znanje potaknuto inicijativom i kreativnošću i nastavnika i učenika biva ostavljeno na volju samog nastavnika i njegove spremnosti da učini nastavni proces drugačijim i

učenicima korisnijim. I sam je Platon upućivao na to da je osoba sretna, a društvo kvalitetno organizirano ako se pojedinac bavi aktivnostima za koje ima prirodne sklonosti. Također je isticao da je primarni cilj odgoja razotkriti i razviti te sposobnosti i kreativno ih koristiti (Dewey, 1944). Zanesenost (engl. *flow*) je doživljaj koji se javlja kad se bavimo aktivnošću koja je pod našom kontrolom, ali je izazovna i zahtijeva prilične vještine, kompletnu koncentraciju i za nju smo intrinzično motivirani (Csikszentmihalyi, 1990). Je li ova zanesenost o(p)stala negdje u privatnim sferama samostalnih istraživanja i poticanja ili ju se može oživjeti i vratiti kroz zajednički napor i trud svih uključenih u dobrobit onih koji nastavljaju pridonositi vlastitom ali i razvoju drugih, ostaje za vidjeti. Nažalost, novi trendovi koji se javljaju, često ometaju ove procese i navode na pogrešne putove koji se onda oslikavaju u svakodnevicu.

### **Novi utjecaji**

Kako su djeca i mladi posljednjih godina izloženi raznim utjecajima koji im oduzimaju slobodno vrijeme, ali i vrijeme koje je potrebno posvetiti vlastitom izgrađivanju, u školi ili izvan nje, možemo primijetiti da je danas na djelu 'vulgarizacija svakodnevice' (Korbler, 2008). To je postupak upornog promicanja svega onoga što nije originalno niti vrijedno i kad mediji svesrdno promiču određene norme i nazovivrijednosti koje potrošačko društvo nameće radi vlastite dobiti. Ni obrazovanje nije pošteđeno ovih upliva. Estetski odgoj uzmiče pred najezdom proizvoda i utjecaja koji nemaju doticaja s umjetnošću niti kvalitetom. Jezik kojim se određeni idoli, na koje se učenici ugledaju, koristi, daleko je od pristojnog a kamoli književno i gramatički poželjnog. Pjesme kojima se djeca osvajaju pune su neprimjerenih riječi i pozivaju na nasilje. Vera Horvat Pintarić u svojoj knjizi *Od kiča do vječnosti* pojašnjava kako usljed najezde kiča nastaje "neka vrsta estetskog horora", i kao što se uživa u grozovitim horor-filmovima, tako se sad uživa u umjetnim campy-tvorevinama" (Horvat Pintarić, 1979:113). Kič je posvuda, a mladi koji još nemaju dovoljno razvijene estetske i moralne nazore rado potpadaju pod utjecaj influencera i nekih pogrešnih uzora koji i sami lutaju u svijetu ogromne ponude proizvoda sumnjive kvalitete i uporabne vrijednosti, ali nose čuveni brand koji ih onda promovira a oni ga nameću drugima. Još u predškolskom uzrastu, roditelji djeci usađuju pogrešne vrijednosti i nameću kult brendova te djecu odijevaju u markiranu odjeću, pokazujući tako sebi i drugima kako su na razini novonastalih utjecaja (Šušnjara, 2017). Uloga roditelja i odgajatelja predstavlja preduvjet uspješnog razvijanja estetskog osjećaja kod djece. Njihova osobna zainteresiranost, kao i valjana usmjerenost prema kulturi i kulturnim vrijednostima koje prenose djeci je također od velike važnosti. "Kič, između ostaloga, ima opako svojstvo da nam se lopovski uvlači pod kožu, u srce; njegova sladunjavost ljepljiva je poput karamela, podmuklo igrajući na emocije" (Korbler, 2008). Nema ničega umjetničkog u nekritički primijenjenim kreacijama koje zasljepljuju i bude sumnju i nevjericu. Kič je djelo bez umjetničke vrijednosti i često nastaje zbog nametnutih trendova koji su trenutno popularni i privlače pažnju. Često graniči s lošim ukusom, kopirajući postojeći neukus i dalje ga šireći među svoje poklonike, čega smo svakodnevno svjedoci. Vrše se fizičke preobrazbe lica i tijela, a sve kako bi se sličilo na određene idole, koji su

svoje manjkavosti i nedostatke pretvorili u brand. Kič je drugačiji pogled na stvarnost, imitacija stvarnosti kroz vlastite predodžbe ili predodžbe druge osobe, utjecaju koje se priklanjamo. “Kao sustav imitacije, kič je, zapravo, dužan kopirati umjetnost u svim njezinim specifičnim pojavama. Ne može se, međutim, metodološki imitirati kreativni čin iz kojeg nastaje umjetničko djelo: imitirati se mogu samo najjednostavniji oblici” (Dorfles, 1997:49). Kič je dostupan svima, predstavlja sliku nekih ranije upamćenih sjećanja i uglavnom ne traži velika financijska ulaganja. “Među osobitostima primitivnog čovjeka, koje je već zapazio C. G. Jung, dvije su karakteristične i za korisnika tradicionalnog kiča. S jedne strane primitivac projicira svoju intimu prema vanjskom svijetu, dok je, s druge strane, nesposoban razviti svoju svijest i podrediti joj vlastito ponašanje. Zajedno s lošim filmovima, žutim tiskom itd., kič predmeti im služe kao polazište za projiciranje bijede svojeg unutarnjeg svijeta prema van” (Čelebenović, 1990, prema Mirošević 2019:5). Vidljivo je to i na društvenim mrežama i portalima koji uglavnom prenose poluvijesti, neprovjerene i često netočne ili tek površne informacije koje onda čitatelji šire dalje i nasjedaju na njihovu neistinitost. Nema kritičkog pristupa sadržaju ili uspoređivanja s drugim vijestima na istu temu. Uopće se ne razmišlja o važnosti vijesti koja se plasira i koliko je ona uopće potrebna. Jednoobrazno se usvaja ponuđeno i sukladno tomu djeluje. Ukoliko takve bombastične vijesti pobuđuju određeni idoli koje mladi slijede i vanjskim izgledom, ali i (ne)razumijevanjem onda to već budi na uzbunu i zahtijeva ozbiljniji pristup odraslih, roditelja i nastavnika. Zašto je tetoviranje postalo toliko popularno posljednjih godina među djecom, mladima, ali i odraslima? Pogledajmo samo lica s estrade i njihove tetovaže za koje se ne zna što predstavljaju i koje čovjeka izobličuju. Često je koža pretrpana nekim okultnim likovima i porukama ili potpuno nejasnima prikazima, ali mladi se na to ne obaziru, zapravo, ne analiziraju.

Dijete u obitelji stječe prve dojmove i u svojim aktivnostima se ugleda u roditelje koji su mu obrasci ponašanja od kojih uči i pod čijim ravnanjem odrasta. Danas je očit utjecaj roditelja ili starije braće i sestara na prihvaćanje i uvažavanje postojećih trendova koji nameću sumnjivu kvalitetu. “Naučeni obrasci iz djetinjstva 'ovako se radi ovo', u odrasloj dobi može prerasti u podložnost autoritetu. Odgojni dril u najranijoj dobi prerasta u strah od 'biti drugačiji'. Zbog toga prihvaćamo primitivan dizajn, kič, loše pjesme, sapunice, trenutnu modu, šablonski način ponašanja itd. Klišeizirano ponašanje ne dopušta individualizam, prezire različitosti i sve gura u ladice. Stereotipni pristup svijetu dovodi do krutosti percipiranja i mišljenja, do konformizma i na kraju do predrasuda i intolerancije” (Huzjak, 2014, prema Mirošević, 2019:7). Kič je osobito prisutan u školama kada nastavnici, npr. ponukani postojećim trendovima, žele oslikati ili ukrasiti prostor škole novim izumima, a pri tome (ne) nastoje ispuniti i odgojno-obrazovnu funkciju škole niti propituju nametnute utjecaje. Naprotiv, i sami postaju njihovi promotori i tako se ova pojava sve više širi. Božović (2009) ističe kako je kič svezremen i često prisutan kod svih članova društva, neovisno o obrazovanju. Usmjeren je ka kolektivnom duhu i nesavršenosti ljudske prirode. Nitko ne pridaje puno pažnje ovim pojavama jer “kad se kič politizira – postaje potencijalno vitalan... to (kič) je realizacija umjetničkih motiva falsificirana hipersentimentalnošću. Ponekad se izjednačava s lošim ukusom i

diletantizmom, ili se smatra konvencionalnim, pretrpanim, namještenim i površnim atrakcijama bez originalnosti” (Muzaferija, 2008:61). Ono što dijete usvoji u djetinjstvu, kvalitete koje ga oblikuju, kao i načini ponašanja, kasnije se samo nastavljaju dalje realizirati i obogaćivati. Hoće li to biti estetski prihvatljivo ili će grančiti s kičom ili biti odlika kiča, vidljivo je u današnjim stalnim prikazima kojima smo svjedoci svakodnevno. Calinescu ističe da “...postoji onoliko tipova kiča koliko i mogućnosti zlouporabe odnosno krivotvorenja znakova umjetnosti” (Calinescu, 1988:218). Postaje groteskno to nezadovoljstvo vlastitim izgledom te se odrasli, ali sve više i mladi podvrgavaju različitim tretmanima koji ih izobličuju i čine neprirodnim. Malo se o tome govori u radu s mladima, a trebalo bi. Oni su nevine žrtve nametnutih brzomijenjajućih trendova koji ne vode računa o osjetljivosti mladog čovjeka i njegovoj zaslijepljenosti svim novinama koje se nameću. Ne piše se o žrtvama ovih novotarija i posljedicama koje ostavljaju iza sebe. Odgojna nastojanja su sada, možda više nego ikada na velikoj kušnji. Stoga, svi odgojni čimbenici trebaju biti silno angažirani, pa i nemilosrdni u spašavanju mladih kako bi spriječili da postanu klonovi i duše bez vlastite osobnosti. Svako je biće originalno i svijet za sebe i nikako ne bi smjelo biti izloženo jednoobraznosti i pogubnosti nekih utjecaja koji često nisu dobronamjerni i čiji cilj ima materijalnu pozadinu za promotore i kreatore. “Možda je i više no jedna razina obuhvatljive i spoznatljive stvarnosti korumpirana kičem, ali to nas ne bi smjelo paralizirati u nastojanjima da stvaramo drukčiju estetsku matricu postojanja”, preporučuje Körbler.

## **Zaključak**

Iz svega kazanog je vidljivo da odgojno-obrazovna stremljenja ne smiju zaostajati za stvarnošću te se trebaju baviti novonastalim pojavama, proučavati ih i procjenjivati njihovu vrijednost ili moguću opasnost za djecu i mlade koji se kroz ovaj proces razvijaju i stječu prve spoznaje. “Svrha odgoja i obrazovanja morala bi se eksplicitno utvrditi kao put ostvarivanja individualne i društvene dobrobiti, kako sada tako i u budućnosti. Trebalo bi težiti tome da se odgoje pozitivno educirani mladi ljudi, tj. osobe koje će se kompetentno suočiti s izazovima života i biti pritom sretne, razumne i značajne a ne samo (pre)široko obrazovane” (Miljković, 2012:312). Dreher (2019) tvrdi da naš obrazovni sustav učenicima puni glave činjenicama kojima ih potiče na uspjehe u svjetovnim pothvatima bez isticanja viših ciljeva kojima treba težiti. “Još od kasnoga srednjeg vijeka težnja za znanjem kao takvim se prestala povezivati s težnjom za vrlinom. Danas je ta odvojenost potpuna” (Dreher, 2019:177).

Iako je uglavnom kič asocijacija na umjetnost, on je danas prisutan i u društvu i u kulturi, kao i obrazovanju na svim razinama i slabo ga se propituje. “Kao i kod svakog kiča, klišej se javlja kao jedino čvrsto uporište na koje se uprosječeni pojedinac oslanja u depersonaliziranom svijetu” (Starčević, 2015:6). Kako prepoznati negativne utjecaje, one koji ne pridonose kvaliteti odgoja i obrazovanja, teško je reći. Međutim, Slunjski otkriva neke od mogućnosti: “Laka se umjetnost, analogno i popularna kultura, prepoznaje po svojoj shematičnosti, po upadanju u klišeje, jednostavnosti izraza, uopćenim i

polariziranim predodžbama o dobru i zlu, naglašenoj sentimentalnosti” (Slunjski, 2008). Kič je postao svakodnevnica i ključan je element u nametanju normi ponašanja i življenja u totalitarizmu neoliberalnog kapitalizma. Očito je da trebamo raditi na buđenju svijesti svih uključenih u odgojno-obrazovni proces, isticati važnost vrlina i vrednota te ispunjavajuće kreativnosti koja zaokuplja učenike, ali i učitelje. Učenje novih metoda i pristupa istom problemu na drugačiji, originalniji način učinit će da će djeca rado ići u školu jer će ju doživljavati kao mjesto dobrih i poticajnih susreta gdje se njihov doprinos cijeni i potiče. “Dok zahvaljujući prevlasti idolopoklonstva i kolektivizma kič u masovnoj kulturi dvadesetog stoljeća od istinske umjetnosti preuzima ulogu tvorca duha epohe, paralelno s ovim procesom, događa se propadanje duha istine. Istina se raspada u šarenom kaleidoskopu takozvanih vrijednosti” (Starčević, 2015:1). Ovakvu stvarnost trebamo izbjeći i to možemo postići prateći gore navedene mogućnosti.

### Popis literature

1. Balažević, E. (2009). Kreativnost u nastavi učitelji i organizacija kreativnih aktivnosti u nastavi muzičke kulture. Prilog ispitivanju nekih odrednica kreativnosti kod učitelja i studenata. *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju, Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje*. Zagreb: Profil. 150-153.
2. Basariček, S. (1882). *Pedagogija II. dio: Obće obukoslovje*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
3. Bognar, L., Bognar, B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. Zbornik radova: *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek, 421-428.
4. Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak*. 153 (1). 9-20.
5. Božović, R. (2009). Stranputice kiča. *Sociološka luča*. 2. 3-17.
6. Buljubašić-Kuzmanović i Kobaš, K. (2009). Prilog ispitivanju nekih odrednica kreativnosti kod učitelja i studenata. U: *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju, Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje*. Zagreb: Profil. 42-50.
7. Calinescu, M. (1988). *Lica moderniteta*. Zagreb: Stvarnost
8. Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper-Collins.
9. Čandrlić, J. (1988). *Kreativni učenici i nastavni proces*. Rijeka: Izdavački centar.
10. Čelebonović, A. (1997). Bilješka o tradicionalnom kiču. Dorfler, G. (ur.). *Kič – antologija lošeg okusa*. Zagreb: Golden Marketing
11. Dewey, J. (1944/1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
12. Dreher, R. (2019). *Benediktova opcija*. Split: Verbum.
13. Dorfler, G. (1997). *Kič – Antologija lošeg ukusa*. Zagreb: Golden marketing
14. Horvat-Pintarić, V. (1979). *Od kiča do vječnosti*. Zagreb: Naklada CDD
15. Huzjak, M. (2006). Kič i kako ga prepoznati: o temi i sadržaju u umjetnosti. *Akademija – časopis za umjetnost i kulturu ALU Široki Brijeg*. 1; 71-172.

16. Glasser, W. (2004). *Teorija izbora*. Zagreb: Alinea.
17. Guilford, J. P. (1967). *Creativity: Its Educational Implications*. New York. London. Sydney: John Wiley&Sons, INC.
18. Korbler, I. (2008). Kič naš svagdašnji na izmaku 2008. On je ovdje, svuda oko nas. *Vijenac 386*. <https://www.matica.hr/vijenac/386/r/likovne-umjetnosti/>
19. Liessmann, K.P. (2008). *Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
20. Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*. Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje. Zagreb: Profil. 17-23.
21. Miljković, D. (2012). Obrazovne vrijednosti – između želja i stvarnosti. *Pedagogija i kultura - Drugi kongres pedagoga Hrvatske*. Hrvatsko pedagoško društvo. Zagreb. 307-313.
22. Miljković, D. (2017). Odgoj, obrazovanje i psihološka (ne)otpornost djece i mladih. *Radovi*. 11. 33-46.
23. Mirošević, P. (2019). *Kič u dječjem vrtiću*. Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet. Završni rad.
24. Moles, A. (1973). *Kič: umetnost sreće*. Niš: Gradina.
25. Muzaferija, S. (2005). *Od kiča do campa: strategije subverzije*. Zagreb: Meandar.
26. Perić, B. (2013). Kreativnost u nastavi. *Život i škola*. 145-151.
27. Polić, M. (1993). *Odgoj i svije(s)t*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
28. Stout, M. (2000). *The Feel-Good Curriculum: The Dumbing Down Of America's Kids In The Name Of Self-esteem*. Cambridge, MA: Perseus Books.
29. Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L. i Gillham, J. (1995). *The optimistic child: proven program to safeguard children from depression & build lifelong resilience*. New York: Houghton.
30. Slunjski, I. (2008). Poetika trasha – pokriće za lošu predstavu. *Vijenac 386*. <https://www.matica.hr/vijenac/386/poetika-trasha-pokrice-za-losu-predstavu-3882/>
31. Starčević, G. (2008). Kič kao izraz duha vremena. *Lamed*. 4. 1-8.
32. Svalina, V. (2009). Kreativni pristup u glazbenom obrazovanju budućih učitelja. *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*. Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje. Zagreb: Profil. 93-106.
33. Štefančić A. i Bedeković, V. (2009). Kreativnost osnovnoškolskih učitelja. *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*. Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje. Zagreb: Profil. 191-198.
34. Šušnjara, S. (2017). *Pedagoške mrvice*. Sarajevo: Svjetlo riječi
35. Turk, M. (2009). Utjecaj aktivnog učenja u visokoškolskoj nastavi na razvoj i stvaralaštvo budućih nastavnika. *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*. Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje. Zagreb: Profil. 107-115.

## KITSCH OR CREATIVITY

### *Abstract*

As young people today are most often 'present' online in both communication and teaching, they are overwhelmed by various offers that distract and challenge them. Young people are also subject to the influence of various influencers who impose their values and role models on them and who turn them into their clones. It no longer matters if something suits them and if they really need it, but without any thought they throw themselves into imitation and lose their personality. They do not question the background of the events or the person they are adhering to, they are biased and naïve. They accept incompleteness, distaste and something that others base on them as valuable (the English term *sketch* - *sketch*, draft, incompleteness or the German verb *etwas verkitschen* - secretly subvert, deceive something cheap). In fact, kitsch is everything that tries to be something that is not, a kind of quick response to the need for beautiful or modern. The question is what educational institutions can do and how to teach students quality, culture, creativity, moderation. The educational process should also cover this side of the student's personality, which is lost in the strong offer and attack on its own creativity. The school should prepare students to "be reasonable and important people" pointed out Stjepan Basariček 140 years ago (Basariček, 1882: 54). "Everything can be education, but education is not everything for a long time", Liessmann points out. The necessity of a critical attitude towards knowledge, learning about learning and effectively finding the necessary information is an urgent need today.

Keywords: *kitsch, education, creativity, critical attitude*

## NA RAZMEĐU PROŠLOSTI I SADAŠNJOSTI: PESTALOZZIJEVA STVARNOST U UČIONICI

*Amar Velagić, student*

*Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju i Odsjek za romanistiku*

### *Sažetak*

*Zahvaljujući procesima globalizacije i dostignućima 21. vijeka, velike promjene odlučile su koračati i obrazovnom praksom. Tako su nove uloge pokucale na vrata nastavničke profesije. Nastavnici trebaju poučavati vještinama učenja koje će osposobiti učenike za stabilnu plovidbu rijekom života. Postavljaju se četiri ključna pitanja: da li su nove nastavne metode zaista nove ili ipak imaju svoje uporište u prošlosti razvoja pedagogijske nauke; da li su savremene nastavničke kompetencije, također, imale zagovaračku politiku ranije ili ne; da li je kurikulum alternativnih škola objedinjen u cjelinu početnih i ključnih imperativa nove škole; da li imamo ideje fokusiranja na proces učenja, a ne na reprodukciju u školama prošlosti? Ovaj rad predstavlja usporedbu nastavne prakse iz 18. vijeka Johanna Heinricha Pestalozzija, sa savremenim tendencijama obrazovanja. Metodom analize izvršit će se uvid u Pestalozzijevo djelo "Kako Gertruda uči svoju djecu" koje predstavlja riznicu didaktičkih i metodičkih odgovora na tadašnju prosvjetu. Uporni i neodustajući nastavnik, svakim svojim udahom traga za istinom u učioničnom prostoru koji treba subjektima nastavnog procesa, učenicima, dati sigurnost kako bi čvrsto stajali na nogama znanja i bili spremni učiniti svijet zdravim mjestom življenja. Sve odgovore možemo pronaći u prirodi, na to nas upućuje Pestalozzi, nastojeći probuditi kritiku na sadašnji sistem kojem je potrebno samo malo duha da bi oživio i postao funkcionalnim.*

*Ključne riječi: nastavna stvarnost, stvarnost obrazovanja, prošlost obrazovanja, priroda*



## Uvod

Savremenost u odgojno-obrazovnom sistemu zahtijeva novu, jedinstvenu i sistematsku organizaciju nastavnog procesa. Danas je sve vidljivije da je savremeni nastavni sistem nemoćan, nestabilan i neproduktivan s temeljnim znanjima, navikama i vještinama za koje i sam J. H. Pestalozzi, o kojem će biti nešto više riječi u daljem radu, kaže: “Video sam narodnu prosvetu kao neku baru i gacao sam sa teškom mukom po njenom blatu, sve dok se nisam najzad upoznao sa uzrocima vode u njoj, sa uzrocima njenog neoticanja i sa gledištima sa kojih se može naslutiti mogućnost da se otkloni propast od njene vlage.” (Pestalozzi, 1946: 21).

U ovom radu se nastoji prikazati kritika 'lažne savremenosti obrazovanja' koja ukazuje na vrijednost klasičnih djela iz oblasti humanistike. I sam Pestalozzi primjećivao je manjkavosti društva i odnosa prema odgoju i obrazovanju obespravljenih te se stoga i posvetio radu s djecom bez pravog roditeljskog staranja. “Video sam snagu ljudske prirode i njene osobine na delu svake vrste i potpuno javnom; njeno propadanje bilo je propadanje zdrave prirode, neizmerna razlika u propadanju beznadežne mlitavosti i potpune sakatosti školske rđavštine i neveštine. Video sam u ovoj zbrci nezaslužnog neznanja moć zapažanja i sigurno znanje o svemu onom što se videlo i uvidelo a o čemu naše bukvaračke lutke nemaju ni trunku slutnje” (Pestalozzi, 1946: 29).

Cilj ovog rada je propitati pedagogijske vrijednosti klasičnog djela “Kako Gertruda uči svoju djecu”, autora Johanna Heinricha Pestalozzija i komparirati ga sa savremenim – novim pristupom nastavi koja je usmjerena na učenika, iako nova nastava, zapravo, i nije nova, a njeni elementi su jasno vidljivi kroz prizmu jedne alternativne škole, što, zapravo, Pestalozzijeva škola jest.

## Tradicionalni vs. savremeni pristup

Nastavnicima su suprostavljeni izazovi koje postavljaju učeničke generacije poput 'ispriječene i oživljene tabulae rasae' pred društveno korisnim i uvjetovanim vještinama. Prvenstveno, riječ je o novim tehnikama učenja, buđenju motivacije za učenje i razvoju kritičkog mišljenja, podsticanju kreativnosti koju posjeduje svaki ljudski intelekt, razvijanju komunikacijskih asertivnih vještina i aktivnog slušanja, liderskim vještinama, kao i kohezivno-proaktivnim djelovanjem unutar grupnog rada. Dok tradicionalni oblik nastave kao glavnu tezu postavlja, prema Strugaru (2014), hijerarhijsku strukturu i način učenja *magister dixit* (u prijevodu: nastavnik je rekao), nastavni savremenizam se temelji na sinergijskom radu učenika i nastavnika, reciprocitetu, profesionalnoj solidarnosti i toleranciji. Pored tradicionalnih profesionalnih pedagoških osobina, kao što su: odgajateljstvo, komentatorstvo, regulatorstvo i majeutičnost, Previšić (2013) navodi i vrijednosti koje nastavnik treba imati u *novoj nastavi*: nastavnik postaje informator, animator, akcelerator, kreator, inicijator, partner i prijatelj. “Učitelji bi se trebali približiti učenicima i prilagoditi njima svoja očekivanja. Pri tom se ne misli samo na kognitivni aspekt učenika, nego i na emocionalni, socijalni, motivacijski i dr.” (Šušnjara, 2017: 101).

Osnovni cilj nastavnika je korištenje inovativnih didaktičko-metodičkih metoda i tehnika u svrhu zanimljivijeg i *primjerenijeg* nastavnog procesa. Upotreba medija u nastavi dobija vladajuću poziciju, a intencionalno obrazovanje u konačnici zamjenjuje funkcionalno.

Tabela 1. Dva pristupa poučavanju (Domović, 2015: 56)

<b>Tradicionalni pristup usmjeren na učitelja i sadržaj</b>	<b>Savremeni pristup usmjeren na učenika</b>
Važni su ulazni podaci – predmetni sadržaj.	Važni su rezultati – ishodi učenja.
Poučavanje se shvaća kao jednosmjerni prijenos znanja s ciljem zapamćivanja što većeg broja informacija u određenom području.	Poučavanje se shvaća kao proces u kojem učenik stječe novo razumijevanje svijeta i sebe.
Sadržaj je unaprijed zadan i neupitan. Učitelji ne vode računa o učenikovim predznanjima i mogućnostima.	Sadržaj je važan, ali je važnije uočavanje smisla aktivnim stavom i primjenom. Učitelj fleksibilno prilagođava sadržaje učenikovim predznanjima i jakim stranama.
Glavni izazov: količina informacija koju treba prenijeti u ograničenom vremenu.	Glavni izazov: prepoznavanje i uklanjanje prepreka koje otežavaju razumijevanje i postizanje željenih ishoda učenja.
Učenikov neuspjeh pripisuje se isključivo učeniku. Učitelji i roditelji vjeruju da su učenici lijeni i da ne znaju kako učiti.	Učitelj se smatra odgovornim za učenikov neuspjeh. Odgovornost je podijeljena između učitelja, učenika i roditelja. Učitelj vjeruje kako svaki učenik ima kapacitet za učenje.
Osobine učitelja: dobro poznavanje područja, autoritaran stil vođenja, superioran stav prema učenicima, daje općenite i nejasne povratne informacije o napredovanju.	Osobine učitelja: uz poznavanje područja ima razvijene i učiteljske kompetencije i entuzijizam za poučavanje. Učenike vodi demokratskim stilom uz uzajamno poštovanje; daje konkretne i upotrebljive informacije o napredovanju.
Ishodi poučavanja: učenik koji posjeduje puno činjeničnog, razmrvljenog znanja koje teško može primijeniti.	Ishodi poučavanja: Samostalan i samopouzdan učenik koji je spreman za cjeloživotno učenje.

Iz navedene tabele, vidljivo je da tradicionalno obrazovanje “pati od bolesti pričanja” (Freire, 2002: 44). Ovakav koncept obrazovanja Freire vidi kao *bankarski* jer “obrazovanje postaje čin odlaganja: učenici su odlagališta, a učitelj je odlagatelj” (Freire, 2002: 45). Također, “bankarsko obrazovanje sposobno je na najmanju ruku svesti ili potpuno poništiti učenikovu kreativnost i tako služiti interesima tlačitelja, kojima nije

stalo ni do razotkrivanja svijeta ni do njegova preobražavanja” (Freire, 2002: 46). Samim tim, savremeni nastavnik treba biti kreativni nastavnik, a ne reproduktivni. “Kreativni učitelj ili učiteljica je stalno u nekom akcijskom istraživanju. On ili ona shvaćaju svoj rad kao stalno istraživanje i kreiranje novih pedagoških scenarija u kojima će sudjelovati zajedno sa svojim učenicima” (Matijević, 2009: 18).

### **Kako Gertruda uči svoju djecu**

Inovacije u nastavi su bile povijesne prekretnice u afirmaciji pedagogije kao empirijske nauke. Tako davne 1746. godine, 12. januara, u gradu Cirihi, rođen je pedagog srca, Johann Heinrich Pestalozzi. Svoj životni vijek posvećuje istraživanju valjanosti novih pedagoških ideja čijih je i sam autor. Propitujući praksu u svom radu u Burgdorfu, piše svoje najznačajnije pedagoško djelo **Wie Gertrud ihre Kinder lehrt** (Kako Gertruda uči svoju djecu) koje je objavljeno 1801. godine. Djelo je napisano u formi 14 pisama koja su razvrstana prema sadržajnoj tematici:

- prvo, drugo i treće pismo govore o Pestalozzijevom životu, odgojnim planovima u daljem radu, ali i dosadašnjim odgojno-obrazovnim postignućima;
- četvrto, peto i šesto pismo kritiziraju tadašnji obrazovni sistem i nude opći pogled na odgoj;
- sedmo i osmo pismo daju zaključak da su dobro uređeni elementi nastave osnova za svako dalje učenje;
- kroz deveto, deseto i jedanaesto pismo doznajemo da je posmatranje najvažnije načelo nastave;
- dvanaesto pismo upućuje na važnost *obrazovanja za cjeloživotne vještine*;
- posljednja dva, trinaesto i četrnaesto pismo, njeguju vrijednosti moralnog i religijskog odgoja u kojima Pestalozzi nudi primjere iz vlastitog odnosa sa svojom majkom.

Sva pisma su upućena njegovom prijatelju Heinrichu Gesneru, knjigoveži u Bernu, u kojima je isticao nezadovoljstvo tadašnjom obrazovnom politikom koja je nastavnika stavljala na margine društva. Pestalozzi je škole vidio kao umjetne tvorevine koje uništavaju učeničku kreativnost i iskustvo koje su dobili u svom prirodnom okruženju. Poštujući svoj pedagoški takt, odlučuje se na konstantno propitivanje pedagoške prakse koja se provodila širom tadašnje Evrope.

### **Pestalozzijeva metoda**

Čini se da je Pestalozzi u svom radu znao sebi često postavljati pitanja koja ukazuju na provjeru vjerodostojnosti primijenjene metode u nastavi o kojima govore Lapat i Klubička (2018: 92):

- a) Odgovara li metoda postavljena cilju i vodi li razvijanju vještina, znanja ili stavova?
- b) Omogućava li metoda uključivanje različitih stilova učenja?
- c) Koliko je vremena, prostora i materijala potrebno za provedbu metode?
- d) Koji stepen predznanja i vještina zahtijeva određena metoda?
- e) Odgovara li metoda stilu poučavanja nastavnika?
- f) Zahtijeva li provođenje metode aktivnost polaznika?

Pestalozzijev rad je praktični primjer upotrebe novina i kreativnosti u nastavnom procesu. Odluka o prihvatanju djetetovog razvoja bila je snažna podloga za psihologijski aspekt pristupa proučavanja nastave. Pestalozzi ističe da je čas rođenja djeteta ujedno i njegov prvi sat učenja. Priroda je skrila sve ono što nazivamo znanjem pa se 'Pestalozzijeva metoda' temelji na kombinaciji kritičkog i kreativnog mišljenja kroz nekoliko tehnika. Nastava treba počivati na srazmjernosti i skladu utisaka koje dijete treba usvojiti sa odnosnim stepenom njegove razvojne moći. Zaninović (1988) ističe da se njegova metoda bavi sljedećim načelima nastave:

- načelo zornosti;
- načelo sistematičnosti i važnosti postupnosti i slijeda nastavne građe;
- načelo pristupačnosti;
- načelo trajnosti znanja, vještina i navika.

Za razliku od Zaninovića, Natorp (1918) vidi sljedeća načela u Pestalozzijevom radu: načelo spontanosti, metode, zornosti, primjerenog i harmoničnog razvoja i načelo zajednice. Sam Pestalozzi kazuje da je najviše načelo nastave biti svjestan opažaja jer su oni apsolutna osnova svakom saznanju.

Pestalozzijeva metoda se temelji na tri ključna dijela: riječ, broj i oblik. To su tri ključne moći koje se trebaju razvijati kod djece. Svaki navedeni dio prepoznaje jednostavnije elemente kognitivne aktivnosti. Najjednostavniji element riječi je zvuk, element broja je jedan, a element oblika je linija.

Tabela 2. Elementi elementarne nastave (Zaninović, 1988: 157)

Elementi	Proces obuke	Pojedine metodike
Riječ	Razvitak govora	Glasovi. Riječ. Pisanje. Čitanje. Gramatika. Razvitak sposobnosti usmenog i pismenog izražavanja misli. Osnovni pojmovi: geografije, povijesti i prirode – ovome dodaje i pjevanje.
Broj	Račun	Razvitak brojnih predodžaba. Usmena i pismena numeracija. Aritmetičke operacije. Usmeno računanje. Pojam razlomaka.
Oblik	Mjerenje	Crtanje. Pismo. Početno čitanje i pisanje.

Tako Pestalozzi uči djecu da nauče prvo slova, pa slogove i na kraju cijelu riječ. Npr. umjesto sistemom **došao = d - o - š - a - o**, djeca trebaju učiti: **d - do - doš - doša - došao**. Djeca trebaju znati da postoji slovo **d** koje je prvo slovo u riječi i da je sastavljeno od dvije linije: jedne uspravne i jedne otvorene koja je naslonjena na uspravnu koja je zatvara. Također, djeca trebaju tragati za uspravnim predmetima koje priroda krije, ali i za onim koji imaju oblik otvorene linije. U ovom slučaju, dijete može doći do zaključka da slovo **d** čine **jedan prut i jedna potkovica**. Kada dijete dođe do ovog zaključka, može da prebroji ostala slova u riječi koristeći matematičku tehniku koja je nama poznata kao tehnika skupa. Npr. **d** je skup koji ima jedan element, **do** – skup od dva elementa, **doš** – skup od tri elementa i tako redom. Sljedeći korak je primjena tehnike vezivanja usvojenih pojmova. Dijete može kreirati rečenicu: **Brat je došao**. Djetetu je već poznat pojam brata i pomoćnog glagola je. Pestalozzi bi sada postavio dva pitanja:

- Ko je došao? (želio je provjeriti razumijevanje sadržaja);
- Kakav je brat? (želio je provjeriti dosadašnje znanje djece o pojmovima).

Od djeteta se očekuje da na prvo pitanje odgovori: **Brat**. Na drugo pitanje potencijalni odgovor može biti: **Brat je hrabar, visok, mršav**. Posljednje pitanje u tehnici opisivanja bi se odnosilo na početnu riječ došao. Pestalozzi bi upitao: šta znači riječ došao? Od djeteta se očekuje da kaže da: **riječ došao znači stići na određeno odredište**.

Drugi primjer bi se odnosio na *matematičku pitalicu*. Umjesto pitanja: koliko je šest puta tri, Pestalozzi bi postavio matematički problem:

$$6 \times \underline{\quad} = 18$$

Kompleksnost Pestalozzijeve metode se vidi u konstantnom prelivanju analize u sintezi i obrnuto. Vidimo prisutnost i evaluacije što ukazuje već na tri elementa Bloomove taksonomije koja je danas sve prisutnija u radu nastavnika. Za dijete je najvažnije da nauči kreirati misaone cjeline koje su mu u potpunosti jasne, upozoravao je Pestalozzi.

U svom radu Pestalozzi je gajio interaktivni oblik rada koji je, zapravo, kombinacija frontalnog i individualnog. Pestalozzi bi ukratko pojasnio učenicima o čemu će učiti, a onda je prelazio na proces samospoznaje jer “svako dijete je pojedinac u nastanku” (Šušnjara, 2017: 65). Ono što je tražio od učenika jeste da svoje odgovore pronalaze u prirodi. Pestalozzijeve cilj je da u svim vještinama i znanjima potraži sigurnu i trajnu osnovu. Njegova težnja je da na jednostavan način ojača kod učenika unutrašnju moć za svaku vještinu. Često je provodio i grupni oblik rada gdje je primjenjivao elemente vršnjačke edukacije. Uspješniji učenici su pomagali slabijim kako bi što prije savladali određene sadržaje. Za Pestalozzija, djeca mogu sve. Zadatak nastavnika je tragati za onim kvalitetnim *u njegovom duhu* i razvijati ga. U djecu se znanje treba unositi kao građa za posmatranje i kao osnova za budući sud i zaključak, gdje djeca, vezujući prethodno iskustvo, bez ičije pomoći, obrazuju dalje. Pestalozzi nije bio opterećen da li *kasni* ili *ide brže* sa gradivom. Radio je savjesno, postepeno i temeljito jer je želio da svaki učenik nauči misliti i propitivati stvari.

Pestalozzi nas upućuje na važnost izbora sadržaja za pojedine nastavne predmete. Svaki nastavni predmet treba obrađivati onaj sadržaj koji je prilagođen uzrastu djeteta a da mu se, pritom, ne oduzme ono što mu je potrebno niti da se optereti ili zbuni sa onim za šta nije sposobno. Upućuje i veliku kritiku na tadašnji kurikulum koji djecu iz prirodnog okruženja prebacuje u vještački prostor. Pestalozziju je bilo nepojmljivo da dijete koje se naučilo igrati sa konkretnim predmetima u prirodi, u jednom trenutku dolazi u školski prostor koji traži apstrakciju kao glavni put dolaska do znanja. Možemo reći da je Pestalozzi školu *vratio na tvorničke postavke*, tj. vratio prirodi kao izvoru mudrosti i istine.

Iz svega gore navedenog jasno je vidljivo da Pestalozzi zagovara trajno znanje važno za život. Reprodukciju vidi kao propast društva koju sve češće primjećuje u svojoj okolini. "Učenje napamet je pogubna činjenica i nešto što dijete sili na automatizam i ponavljanje" (Šušnjara, 2017: 95). Borba protiv ove pojave njemu postaje motivacija da u svom naumu istraje do kraja svog nastavničkog vijeka.

## Zaključak

Nesumnjivo je da je Pestalozzi bio pravi predstavnik alternativne škole svog vremena. Iako je povremeno pokazivao intenciju za odustajanjem, ljubav prema nastavničkom pozivu i djeci su ga uspjele sačuvati u dosljednosti svojih pedagoških ideja. Pestalozzi (1946) navodi pet ključnih zaključaka do kojih je došao njegov kolega iz pedagoškog zavoda, Frisher, koji na najbolji način sistematiziraju vrijednosti Pestalozzijevega rada:

- Pestalozzijeva nastava ima za cilj ojačati intenzivno moći našeg duha;
- Pestalozzijevo poučavanje se stalno vezuje za govor;
- Pestalozzi nastoji za sve radnje duha pružiti ili činjenice ili rubrike ili vodeće ideje;
- Pestalozzi nastoji uprostiti mehanizam poučavanja i učenja;
- Pestalozzi želi popularisati nauku.

Sve što je zagovarao Pestalozzi u svom radu, jasno je vidljivo da je svoju primjenu pronašlo i u imperativima nastave 21. stoljeća. Zasiurno je da ono što danas imamo ne možemo nazivati novom, netradicionalnom nastavom kad je ona u određenom historijskom trenutku bila prisutna. Poslije Pestalozzijeve smrti, njegovi saradnici koji su željeli savladati bit njegove metode, nastavili su slijediti put svog učitelja i promovisati pedagogiju kao ozbiljnu, važnu i vrlo kompleksnu nauku. Širina Pestalozzijevega pogleda na obrazovanje ogleda se i u tome što je kroz svoje knjige nudio prijedloge za izradu priručnika koji će poslužiti roditeljima u radu sa djecom do šeste godine. Stoga je bitno čitati pedagoške klasike jer predstavljaju riznicu znanja. Dobri primjeri iz povijesti pedagoške prakse mogu oživjeti samo ukoliko se dovoljno poznaju metode koje su korištene. Na taj način, otvorit će se put za inovacije koje će se brzo i spontano pojaviti u ovo naše doba koje se naziva još i 'infodemijsko'<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Infodemija – medijska prodaja straha (Rutović, 2021: 3013).

Pestalozzi nam, također, šalje jasnu poruku koja otkriva samu bit nastave: "... i tako i je svakog dana bilo sve jasnije da sa malom decom ne treba mudrovati, već da se u sredstvima za razviće njihovog duha moramo ograničiti na ovo: 1. da sve više širimo krug njihovog posmatranja; 2. da upamte sve one opažaje koji su doprli do njihove svesti jasno, sigurno i bez grešaka; 3. da im se daje obimno jezično znanje za ono što su im priroda i veština pružile da saznaju ili delimično treba da im pruže" (Pestalozzi, 1946: 43).

## Popis literature

1. Domović, V. (2015). Teorija kurikuluma i razvoj školskog kurikuluma. U: Baranović, B. (ur.). *Školski kurikulum: teorijski i praktični aspekti*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 49-63.
2. Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: ODRAZ – Održivi razvoj zajednice.
3. Lapat, G., Klubička, S. (2018). Nastavni proces u obrazovanju odraslih. U: Koludrović, M. i Vučić, M. (ur.). *Učimo cjeloživotno učiti i poučavati: priručnik za nastavnike u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. 85-108.
4. Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. Bognar, L. i Whitehead, J. (ur.). *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: zbornik radova= Encouraging creativity in education: proceedings*. Zagreb: Profil, 17-23.
5. Mužić, V., Vrgoč, H. (2005). *Vrjednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
6. Natorp, P. (1919). *Pestalozzi – Sein Leben und seine Ideen*. Leipzig: Teubner.
7. Pestalozzi, H. (1946). *Kako Gertruda uči svoju decu*. Beograd: Prosveta
8. Previšić, V. (2003). Suvremeni učitelj: odgojitelj – medijator – socijalni integrator. *Učitelj – nastavnik – škola*. 13-20.
9. Strugar, V. (2014). *Učitelj između stvarnosti i nade*. Zagreb: Alfa
10. Rutović, Ž. (2021). Medijska prodaja straha (COVID 19 – INFODEMIJA – SOCIOLOGIJA PROMJENE). *In Medias Res*. 10(19). 3009-3020.
11. Šušnjara, S. (2017). *Pedagoške mrvice*. Sarajevo: Svjetlo riječi
12. Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga

## **BETWEEN PAST AND PRESENT: PESTALOZZI'S REALITY IN THE CLASSROOM**

### *Abstract*

Thanks to the processes of globalization and the achievements of the 21st century, major changes decided to step through educational practice as well. So new roles knocked on the door of the teaching profession. Teachers should teach learning skills that will train students to sail steadily on the river of life. Four key questions are being asked: are the new teaching methods really new or do they still have a foothold in the history of the development of pedagogical science; did contemporary teacher competencies also have an advocacy policy earlier or not; is the alternative schools curriculum brought together into a whole of the initial and key imperatives of the new school; do we have ideas of focusing on the learning process rather than reproducing in the schools of the past? This article presents a comparison of the teaching practice of the 18th century, by Johann Heinrich Pestalozzi, with the modern tendencies of education. The method of analysis will examine Pestalozzi's work "How Gertrude Teaches Her Children" which represents a treasure trove of didactic and methodical responses to the education of the time. A persistent and unsuspecting teacher, with each breath he searches for the truth in the classroom space that needs to be given to the subjects of the teaching process, students, security to stand firmly on the feet of knowledge and to be ready to build the world with a healthy place of living. We can find all the answers in nature, we are instructed by Pestalozzi, trying to awaken the criticism of the current system that needs only a little spirit to bring to life and become functional.

*Keywords: teaching reality, reality of education, past of education, nature*



## RAZLIKE U NAČINU RJEŠAVANJA KONFLIKTA S OBZIROM NA VJEŠTINE KOMUNIKACIJE I UNUTRAŠNJE RADNE MODELE

*prof. dr. Bojana Marinković  
Katarina Berjan, Jelena Dragaš, Snježana Spasojević,  
Tamara Gogić, Bojana Bijelić, studentice  
Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet,  
Katedra za psihologiju i Katedra za pedagogiju*

### *Sažetak*

*Konflikti su socijalni fenomeni koji mogu imati konstruktivne i destruktivne posljedice u zavisnosti od načina upravljanja. Osobe koje imaju pozitivan model i sebe i drugih (siguran stil) preferiraju stilove za rješavanje konflikta, koji uključuju uvažavanje obje strane. S druge strane, nesigurno vezane osobe će u situacijama konflikta pribjegavati stilovima kao što su: dominirajući, izbjegavajući i prilagodljivi. Problem ovog istraživanja se odnosi na ispitivanje razlika u načinu rješavanja konflikta s obzirom na vještine komunikacije i unutrašnje radne modele. Dakle, ispitan je odnos između četiri stila afektivne vezanosti (sigurni, preokupirani, izbjegavajući i bojažljivi) i pet stilova rješavanja konflikta (dominirajući, izbjegavajući, saradujuć, kompromisni i prilagodljivi), uključujući i vještine komunikacije. Istraživanje je realizovano na uzorku studenata osnovnih studija Univerziteta u Istočnom Sarajevu. Uzorak čini 108 ispitanika, od kojih je 99 (79,20 %) ispitanika ženskog, a 26 (20,80%) ispitanika muškog pola. Raspon godina starosti je od 19 do 24 godine. Od statističkih postupaka se koristio T-test ili neparametrijska zamjena Mann Whitney test i Spirmanov koeficijent korelacije. Hipoteza istraživanja je potvrđena. Na osnovu rezultata može se zaključiti da postoji statistički značajna i mala negativna povezanost između negativnog unutrašnjeg radnog modela drugog i stila rješavanja konflikta izbjegavajuća kornjača. Analizom dobijenih podataka može se zaključiti da postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju asertivnosti kod takmičarske ajkule i izbjegavajuće kornjače. Ovaj stil karakteriše agresivnije rješavanje problema kroz nasilan, takmičarski pristup prilikom rješavanja konflikata i odnosi im nisu bitni. Rezultati ukazuju na to da su ove osobe neasertivne. Ovakvi rezultati upućuju na to da u našoj kulturi konflikte rješavamo ili pasivno ili agresivno, da nemamo razvijenu svijest i vještine da postoji asertivno rješavanje konfliktnih situacija.*

*Ključne riječi: unutrašnji radni modeli, rješavanje konflikta, vještine komunikacije.*

## Uvod

Suština komunikacije ogleda se u stvaranju socijalnih interakcija, te od kvaliteta tog odnosa zavisi i kvalitet komunikacije (Pletenac, 2013). Ako uzmemo u obzir proces komunikacije u najranijem periodu djetinjstva, komunikaciona interakcija, koja se odnosi na odnos djeteta i značajnog drugog odraslog, važna je za razvoj komunikacionih vještina djeteta. Pojava rane intencionalnosti djece i koordinisana zajednička pažnja rani je prediktor sposobnosti socijalne komunikacije. Visok nivo usklađenosti u interakciji djeteta i roditelja u najranijem periodu, koji se odnosi na senzitivnost roditelja za komunikacione signale djeteta, kao i razmjenu pozitivnih emocija i usaglašenost u ponašanju, povezan je sa višim nivoima kasnije komunikacione kompetencije djeteta (Cvijetić, 2015).

Eksperti u oblasti rješavanja konflikata smatraju da konflikti nisu inherentno nešto pozitivno ili negativno, već neizbježna posljedica prirodnog procesa promjene i rasta. Oni mogu da se jave u svim međuljudskim odnosima i u različitim situacijama. Konflikt može da se definiše kao nekompatibilnost ciljeva i vrijednosti između dvije ili više strana u odnosu, kombinovano sa težnjom za međusobnom kontrolom i antagonističkim osjećanjima (Fisher, 1977). Međutim, da li će on biti konstruktivan ili destruktivan, zavisi od načina na koji mu se pristupi. Konflikt će češće imati negativne posljedice ukoliko se u njega ulazi sa "pobjeda/poraz" taktikama. Takođe, jedan važan izvor konflikta je i neefikasna komunikacija. Uključene strane mogu različito da percipiraju situaciju i do razrješenja neće doći ukoliko se ne obrazlože predstavljene informacije i različita gledišta. Loše vještine komunikacije mogu da dovedu do ljutnje, povrijeđenosti i konfuzije. Efektivno razrješenje konflikta se dešava kada se biraju solucije koje zadovoljavaju potrebe svih uključenih. S tim u vezi, ključ za rješavanje konflikta je spremnost da se stupi u međusobnu saradnju (Corcoran i Mallinckrodt, 2000). Postoji pet načina za rješavanje konflikta: a) dominirajući, b) izbjegavajući, c) prilagodljivi, d) kompromisni i e) saradujući (Rahim, 1983). Osobe dominirajućeg stila stavljaju sopstvene potrebe iznad potreba drugih. Nekooperativne su i, čak, teže upotrebi sile kako bi postigle ciljeve koje su zacrtale. Slikoviti naziv za ovaj stil je i takmičarska ajkula, gdje takmičarski duh može da označava borbu za sopstvena prava, zastupanje određenih stavova ili, prosto, predstavlja težnju ka pobjeđivanju (Koley i Rao, 2018). Karakteristike prilagodljivog stila su slaba briga o sebi i težnja da se lako pristane na zahtjeve drugih. Ovaj stil, zapravo, predstavlja suprotnost takmičarskom stilu i može da ga odlikuje nesebičnost i velikodušnost, kao i ispunjavanje tuđih naredbi, iako bi se one radije izbjegle. Slikoviti naziv koji se koristi za ovaj stil je meda. Izbjegavajući stil obuhvata averziju prema samoj diskusiji o konfliktu, vlada odsustvo brige kako za sopstvene, tako i tuđe potrebe. Može da se manifestuje kroz diplomatsko davanje odgovora, odlaganje rješavanja problema ili prosto povlačenje iz prijeteće situacije. Slikoviti naziv ovog stila je izbjegavajuća kornjača. Saradujući stil odlikuje traženje rješenja koje će maksimalno da zadovolji potrebe obje strane. To se postiže sagledavanjem problema iz više uglova, kako bi se razumjela perspektiva svih strana uključenih u konflikt i na taj način došlo do najpogodnijeg rješenja. Slikoviti naziv je žirafa. Kompromisni stil, s obzirom na to da se nalazi na presjeku između dimenzija

briga za sebe i briga za druge, karakteriše predlaganje kompromisnih rješenja, bez akcenta na maksimalnom zadovoljenju svačijih potreba. Dakle, nalazi se između takmičenja i prilagođavanja. Slikoviti naziv je kompromisna lija. Stil odlikuje direktnije pristupanje problemu u odnosu na izbjegavajući stil, ali ga ne analizira detaljno kao saradujući (Koley i Rao, 2018).

Pojedinci dosljedno koriste isti stil u sličnim situacijama (Rahim, 1983). Ovo može da se dovede u vezu sa generalnom orijentacijom u bliskim vezama. Izloženi Rahimov model je sličan Bolbijevim unutrašnjim radnim modelima u okviru njegove teorije o afektivnoj vezanosti. Prema tome, stil afektivne vezanosti koji se uspostavio u djetinjstvu sa roditeljem/starateljem u velikoj mjeri utiče i na odnose u odrasloj dobi. U istraživanju (Kobak, Holland, Fleming i Gamble, 1993) u kojem se ispitivao način rješavanja konflikta između majki i adolescenata, pokazalo se da postoji povezanost između stila afektivne vezanosti i stila rješavanja konflikta.

### **Stilovi afektivne vezanosti**

Sistem afektivne vezanosti manifestuje se u pogledu ponašanja koji se posmatra kao pokušaj da se održi blizina sa osobom koja je obično zamišljena kao jaka i mudra. Iako se ovaj sistem uglavnom posmatra i manifestuje očiglednije kod odojčadi i male djece, ovaj sistem se nastavlja i dalje tokom života, a pogotovo u situacijama kada je osoba tužna, bolesna i usamljena (Bowlby, 1982, prema Marinković, 2021).

Dijete tokom svakodnevnih ponavljanih iskustava sa majkom postepeno gradi unutrašnju predstavu o sebi i o njoj. Tokom te interakcije može se desiti jedan od dva scenarija, da dijete o sebi kreira sliku kao biću manje ili više dostojnom majčine ljubavi, a o majci kao osobi koja jeste ili nije tu kad je potrebna (Marinković, 2021). Unutrašnji radni model teži konstantnosti i objašnjava načine na koje rani odnosi određuju doživljaj svijeta, upravljaju našim ponašanjem, te načinom na koji biramo signale koje šaljemo, tumačimo odgovore, relacije i iskustva koja nas privlače i odbijaju, kako klasifikujemo životne događaje kao povoljne ili nepovoljne, organizujemo memoriju i usmjeravamo pažnju. (Stefanović-Stanojević, 2005, prema Marinković, 2021).

Formiran je model afektivne vezanosti odraslih sačinjen od četiri kategorije. Bazira se na kombinaciji pozitivnog i negativnog radnog modela sebe i drugih. Unutrašnji radni model sebe se odnosi na apstraktnu sliku sebe, pozitivnu ili negativnu. Tačnije, odnosi se na to da li pojedinac smatra da je vrijedan ljubavi i pažnje ili nije. Unutrašnji radni model drugih se odnosi na apstraktnu sliku o drugima, da li druge vidi kao pouzdane i dostupne ili nepouzdate i odbacujuće (Bartholomew i Horowitz, 1991). Sigurnom stilu pripadaju pojedinci koji imaju pozitivan model sebe i pozitivan model drugih. Posjeduju autonomiju i prilikom intimnosti se osjećaju prijatno. Imaju samopouzdanja, ali i druge vide kao pouzdane i responsivne. Preokupirani stil karakteriše negativan radni model sebe i pozitivan radni model drugih. Ovakvi pojedinci su preokupirani odnosima u kojima se nalaze, imaju manjak samopouzdanja i smatraju da njihova vrijednost zavisi od toga kako ih drugi vide. Odbacujućem ili izbjegavajućem stilu pripadaju pojedinci koji imaju

pozitivan radni model sebe i negativan radni model drugih. Ovakvi pojedinci izbjegavaju intimnost sa drugima, jer ih vide kao odbacujuće i nepouzidane. Četvrtoj kategoriji, bojažljivom stilu, pripadaju pojedinci koji imaju negativan radni model i sebe i drugih. Karakteriše ga izbjegavanje bliskih veza u cilju sopstvene zaštite i održavanja nezavisnosti (Bartholomew i Horowitz, 1991).

Navedene kognitivno-afektivne strukture se nazivaju radnim modelima ili reprezentacijama zato što su osnova za akciju u situacijama afektivnog vezivanja i zato što su otvorene za promjene (Stanojević, 2011). Modeli su relativno stabilni i mogu da rade automatski bez potrebe za pravljjenjem namjernih procjena. Dakle, unutrašnji radni model sebe i svijeta nastaje kroz interakciju sa majkom, a kao odgovor na djetetovu primarnu potrebu za afektivnom vezom.

Odrasli koji od drugih očekuju da će biti neresponsivni, prilikom rješavanja konflikta će češće manifestovati disfunkcionalnu ljutnju (Kobak, Holland, Fleming i Gamble, 1993). Pri rješavanju konflikta u partnerskim odnosima, osobe ambivalentnog stila vezanosti su pokazale viši stepen hostilnosti i zabrinutosti i procijenjeno je da lošije rješavaju probleme (Simpson, Rholes i Phillips, 1996). Kod izbjegavajućeg stila u istom istraživanju, ali samo kod muškaraca, pokazalo se odsustvo topline i podrške prilikom rješavanja problema. Postoji povezanost između sigurnog stila afektivne vezanosti i dva načina rješavanja konflikta – kompromisnog i saradujućeg (Pistole, 1989). Osobe preokupiranog stila afektivne vezanosti uglavnom preferiraju prilagodljivi stil rješavanja konflikta (Pistole, 1989). U jednom istraživanju (Bonache, Gonzalez-Mendez i Krahé, B, 2016) dobijena je indirektna povezanost anksioznog stila vezanosti i nasilja u partnerskim vezama koje je rezultat konflikta. Generalno gledano, nalazi istraživanja ukazuju na to da osobe koje imaju pozitivan model i sebe i drugih (siguran stil) preferiraju stilove za rješavanje konflikta, koji uključuju uvažavanje obje strane. S druge strane, nesigurno vezane osobe će u situacijama konflikta pribjegavati stilovima kao što su: dominirajući, izbjegavajući i prilagodljivi (Corcoran i Mallinckrodt, 2000).

## **Metodologija istraživanja**

Problem ovog istraživanja se odnosi na ispitivanje razlika u načinu rješavanja konflikta s obzirom na vještine komunikacije i unutrašnje radne modele. Dakle, ispitan je odnos između četiri stila afektivne vezanosti (sigurni, preokupirani, izbjegavajući i bojažljivi) i pet stilova rješavanja konflikta (dominirajući, izbjegavajući, saradujuć, kompromisni i prilagodljivi), uključujući i vještine komunikacije.

U skladu sa dosadašnjim istraživanjima (Corcoran i Mallinckrodt, 2000; Pistole, 1989) postavljene su alternativne hipoteze:

H1: Postoji statistički značajna povezanost u načinu rješavanja konflikata s obzirom na unutrašnje radne modele.

H2: Postoje statistički značajne razlike u načinu rješavanja konflikata s obzirom na vještine komunikacije.

Istraživanje je realizovano na uzorku studenata osnovnih studija Univerziteta u Istočnom Sarajevu. Uzorak čini 108 ispitanika, od kojih je 99 (79,20 %) ispitanika ženskog, a 26 (20,80%) ispitanika muškog pola. Raspon godina starosti je od 19 do 24 godine.

Tabela 1. Karakteristike uzorka

<i>Sociodemografska obilježja</i>		N	%
<b>Pol</b>	Muški	26	20.80
	Ženski	99	79.20
<b>Uzrast</b>	Od 19 do 20	42	33.60
	Od 21 do 22	56	44.00
	Od 23 do 24	28	22.40
<b>Uspjeh</b>	Od 6 do 7.5	21	16.08
	Od 7.6 do 8.5	60	48.00
	Od 8.6 do 9.5	35	28.00
	Od 9.6 do 10	9	7.22

Podaci u ovom istraživanju analizirani su u statističkom paketu softvera SPSS 22.0 for Windows, Excell.

- *Deskriptivni statistički postupci* su korišćeni u cilju opisa uzorka istraživanja (mjere centralne tendencije i raspršenja, kao i zakrivljenosti distribucija skorova).

- T-test ili neparametrijska zamjena Mann-Whitney test za testiranje razlika na subskalama stilova rješavanja konflikata između različitih nivoa asertivnosti i sociodemografskih obilježja.

- Spirmanov koeficijent korelacije

- Instrument za procjenjivanje afektivne vezanosti adolescenata i odraslih (UPIPAV-R, Hanak, 2004). Konačna forma Instrumenta za procjenjivanje afektivne vezanosti adolescenata i odraslih sadrži šest skala: strah od gubitka spoljašnje baze sigurnosti, idealizacija roditelja, nerazrješena porodična traumatizacija, negativni koncept selfa, negativni koncept drugih i korišćenje spoljašnje baze sigurnosti (Hanak, 2004).
- Skala asertivnosti (Mihaljević, 2006) opisuju asertivno ponašanje djece i adolescenata.
- Instrument za procjenu stila rješavanja konflikta (The Conflict Style Questionnaire, CSQ; Northouse, 2011). Ovaj upitnik predstavlja mjerni instrument od 25 ajtema koji je nastao na osnovu Kilmannovog i Thomasovog modela stilova rješavanja konflikta. Model identifikuje pet stilova rješavanja konflikta.

## Rezultati istraživanja i diskusija

U *Tabeli 2.* su prikazane aritmetičke sredine (AS), standardne devijacije (SD), pokazatelji oblika distribucije čiji subskalni skorovi predstavljaju operacionalizaciju varijabli mjerenih u istraživanju.

*Tabela 2.* Deskriptivni pokazatelji skala

<i>subskale</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Skew</i>	<i>Kurt</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>
Negativan URM drugog	15	50	-.098	-.615	32.80	8.28
Negativan URM selfa	12	47	-.690	-.338	24.57	8.40
Takmičarska ajkula	3	14	.204	-.259	7.91	2.44
Žirafa	3	15	.949	.852	6.14	2.59
Kornjača	3	15	-.117	-.315	9.16	2.72
Medo	3	13	.097	-.057	8.30	2.15
Lija	3	15	.888	.462	6.30	2.58
Asertivnost	15	61	1.94	13.05	29.41	4.91

\*Napomena: URM drugog – unutrašnji radni model drugog

URM self – unutrašnji radni model sebe

Vrijednosti skjunis i kurtozis pokazatelja ukazuju da distribucija nekih varijabli odstupa značajno od normalne ( $-1 < Sk$  i  $Ku < 1$ ). Zbog toga se u pripremi podataka za dalje analize koristila neparametrijska statistika. Pouzdanost svih subskala ima zadovoljavajuće vrijednosti.

### Povezanost unutrašnjih radnih modela sa stilovima rješavanja konflikta

S obzirom na to da distribucije svih subskala odstupaju od normalne, korišćena je Spirmanova korelacija. Dobijeni rezultati prikazani su u *Tabeli 3.*

*Tabela 3.* Vrijednosti Spirmanove korelacije između subskala URM drugog URM sebe i stilova rješavanja konflikata

		Stilovi upravljanja konfliktima				
		ajkula	žirafa	kornjača	medo	lija
Negativan URM drugog	r	-.15	-.01	<b>-.22*</b>	-.05	.01
	p	.09	.09	.02	.62	.88
Negativan URM selfa	r	.06	.18	<b>-.24**</b>	<b>-.24**</b>	.13
	p	.46	.05	.01	.01	.16

---

\*\*Korelacija je značajna na nivou značajnosti 0.01

\* Korelacija je značajna na nivou značajnosti 0.05

Na osnovu rezultata u *Tabeli 3* može se zaključiti da postoji statistički značajna i mala negativna povezanost između negativnog unutrašnjeg radnog modela i sebe i drugog i stila rješavanja konflikta izbjegavajuća kornjača. Negativan predznak ukazuje na to da bi pozitivan model i sebe drugog bio u vezi sa izbjegavanjem konflikata u stilu izbjegavajuće kornjače. Postoji povezanost između sigurnog stila afektivne vezanosti i dva načina rješavanja konflikta – kompromisnog i saradujućeg. Kod izbjegavajućeg stila pokazalo se odsustvo topline i podrške prilikom rješavanja problema (Pistole, 1989). Osobe preokupiranog stila afektivne vezanosti uglavnom preferiraju prilagodljivi stil rješavanja konflikta (Pistole, 1989). Nalazi istraživanja ukazuju na to da osobe koje imaju pozitivan model i sebe i drugih (siguran stil) preferiraju stilove za rješavanje konflikta koji uključuju uvažavanje obje strane. S druge strane, nesigurno vezane osobe će u situacijama konflikta pribjegavati stilovima kao što su: dominirajući, izbjegavajući i prilagodljivi (Corcoran i Mallinckrodt, 2000). S obzirom na to da u su ovom istraživanju rezultati ukazali na to da su i pozitivan i negativan unutrašnji radni model povezani statistički značajno sa izbjegavajućim stilom rješavanja konflikta, kombinacije koje su mogle da se povežu, kad su u pitanju stilovi afektivne vezanosti, jesu sljedeće: npr. pozitivan unutrašnji radni model javlja se kod sigurno i izbjegavajuće afektivno vezanih, dok je pozitivan unutrašnji radni model drugih kod sigurno i preokupirano afektivno vezanih. Dobijeni rezultati i na ovom nivou u vezi su sa nalazima prethodnih istraživanja.

Osim ovog rezultata, može je uočiti da je negativan unutrašnji radni model sebe statistički značajno negativno i nisko povezan sa stilom rješavanja konflikta prilagodljivi medo. Negativan predznak ukazuje na to da je pozitivan unutrašnji radni model u vezi sa stilom rješavanja konflikta prilagodljivi medo. I ovaj rezultat u skladu je sa prethodnim istraživanjima (Corcoran i Mallinckrodt, 2000; Pistole, 1989), da osobe koje su sigurno i izbjegavajuće afektivno vezane, a koji imaju pozitivan unutrašnji radni model sebe, konflikte rješavaju izbjegavajuće ili prilagodljivo.

U skladu sa prirodom distribucije prikupljene empirijske građe, u svrhu analize razlika, korišten je Mann-Whitney (U) test. Dobijeni rezultati su prikazani u *Tabeli 4*.

*Tabela 4.* Stil upravljanja konfliktima s obzirom na asertivnost

	Stil ispitanika	N	AS	Md
Stil upravljanja konfliktom ajkula	Neasertivno ponašanje	36	<b>46.99</b>	46.00

	Asertivno ponašanje	45	36.21	36.00
--	---------------------	----	-------	-------

U = 594.500 Z = -2.066 p=.039\*

	Stil ispitanika	N	AS	Md
	Neassertivno ponašanje			
Stil upravljanja konfliktom žirafa	Neassertivno ponašanje	36	42.60	42.00
	Asertivno ponašanje	45	38.87	38.00

U = 714.000 Z = -.723 p=.469

	Stil ispitanika	N	AS	Md
	Neassertivno ponašanje			
Stil upravljanja konfliktom kornjača	Neassertivno ponašanje	36	<b>45.36</b>	45.00
	Asertivno ponašanje	45	34.56	34.00

U = 578.000 Z = -2.085 p=.037\*

	Stil ispitanika	N	AS	Md
	Neassertivno ponašanje			
Stil upravljanja konfliktom medo	Neassertivno ponašanje	36	41.25	41.00
	Asertivno ponašanje	45	40.80	40.00

U = 801.000 Z = -.087 p=.931

	Stil ispitanika	N	AS	Md
	Neassertivno ponašanje			
Stil upravljanja konfliktom lija	Neassertivno ponašanje	36	45.58	45.00
	Asertivno ponašanje	45	37.33	37.00

U = 645.000 Z = -1.586 p=.113



Analizom dobijenih podataka može se zaključiti da postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju asertivnosti kod takmičarske ajkule i izbjegavajuće kornjače. Stil takmičarske ajkule karakteriše agresivnije rješavanje problema kroz nasilan, takmičarski pristup prilikom rješavanja konflikata i odnosi im nisu bitni. Ove osobe su neasertivne, jer uglavnom agresivno komuniciraju i tako nastoje kontrolisati situaciju i mijenjati druge. Osobe koje imaju ovaj stil više vode računa o svojim potrebama u odnosu na druge, nekooperativne su i čak teže upotrebi sile kako bi postigle ciljeve koje su zacrtale. Slikoviti naziv za ovaj stil je i takmičarska ajkula, gdje takmičarski duh može da označava borbu za sopstvena prava, zastupanje određenih stavova ili prosto predstavlja težnju ka pobjedi. Izbjegavajuće kornjače se povlače u konfliktnoj situaciji i zauzimaju pasivan stav što je rezultat i pokazao, da su neasertivni, te da se pasivno ponašaju u uobičajeno konfliktnim situacijama.

### **Zaključak i preporuke**

Unutrašnji radni modeli kao kognitivno-afektivna struktura formira se u najranijem periodu tokom prve interakcije sa majkom i vrlo je značajna za sve buduće relacije, kao i odnos prema sebi. Kako kroz proces internalizacije (Marinković, 2021), ovi modeli traju i nastoje da se održe i ne mijenjaju, vrlo je značajno pratiti šta se dešava sa tim modelima u različitim situacijama.

Na osnovu rezultata istraživanja može se doći do zaključka da su postavljene hipoteze potvrđene i to da postoji statistički značajna povezanost u načinu rješavanja konflikata, s obzirom na unutrašnje radne modele, te da postoje statistički značajna razlika u načinu rješavanja konflikata s obzirom na vještine komunikacije. Rezultati su ukazali na to da postoji statistički značajna i mala negativna povezanost između negativnog unutrašnjeg radnog modela drugog i unutrašnjeg radnog modela sebe, s jedne strane, i stila rješavanja konflikta izbjegavajuća kornjača, s druge strane. Negativan predznak ukazuje na to da su u pitanju pozitivan radni model sebe i drugog. Osim ovog rezultata, moglo se uočiti i da pozitivan unutrašnji radni model sebe pozitivno korelira sa stilom rješavanja konflikta prilagodljivi medo. Osobe koje imaju pozitivan unutrašnji radni model sebe, npr. izbjegavajuće afektivno vezani, imaju loše mišljenje o drugima te više izbjegavaju da rješavaju konflikte upravo iz tog razloga što druge ne vide kao vrijedne zalaganja ili truda. Bez obzira na uporne pokušaje da nešto promijene, to se nije dogodilo, pa su se zato kao mali povukli i ušli u zonu neulaska u konflikte. Trude se da izbjegnu konflikt na svaki način.

Kad je u pitanju odnos stila rješavanja konflikata i asertivnosti kao načina rješavanja konfliktnih situacija, rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika kod takmičarske ajkule i izbjegavajuće kornjače u odnosu na neasertivni (pasivni ili agresivni) način rješavanja konflikta. Stil takmičarske ajkule karakteriše agresivnije rješavanje problema kroz nasilan, takmičarski pristup prilikom rješavanja konflikata i odnosi im nisu bitni. Rezultati ukazuju na to da su ove osobe neasertivne. Izbjegavajuće kornjače se

povlače u konfliktnoj situaciji i zauzimaju pasivan stav što ukazuje na neasertivno ponašanje. Ovakvi rezultati upućuju na to da u našoj kulturi konflikte rješavamo ili pasivno ili agresivno, da nemamo razvijenu svijest i vještine da postoji asertivno rješavanje konfliktnih situacija.

Rezultati ove studije stvaraju mogućnost za preventivno djelovanje u području komunikacijskih vještina, kao i informisanost javnosti o značaju ranih relacija za vještine komunikacije koje su vrlo bitne za mentalno zdravlje.

S obzirom na to da je uzorak obuhvatio studente, preporuka je da se proširi na period djetinjstva i odraslog doba. Longitudinalna studija omogućila bi kvalitetnije generalizacije i uvid u individualne razlike, a preporuka je i da se ovaj tip istraživanja radi transgeneracijski, te da se utvrdi da li se unutrašnji radni modeli i stilovi rješavanja konflikta prenose generacijski.

## Popis literature

1. Bartholomew, K. i Horowitz, L. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*. 226-244. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.61.2.226>
2. Bonache, H., Gonzalez-Mendez, R. i Krahé, B. (2016). Adult Attachment Styles, Destructive Conflict Resolution, and the Experience of Intimate Partner Violence. *Journal of Interpersonal Violence*. 088626051664077. doi:10.1177/0886260516640776
3. Corcoran, K. i Mallinckrodt, B. (2000). Adult Attachment, Self-Efficacy, Perspective Taking and Conflict Resolution. *Journal of Counseling and Development*. 473-483. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.61.2.226>
4. Cvijetić, M. (2015). Osobnosti i značaj rane interakcije roditelj-dete za razvoj veština komunikacije kod dece sa Daunovim sindromom. *Beogradska defektološka škola – Belgrade School of Special Education and Rehabilitation*. 21(3). 61-80.
5. Fisher, R. (1977). *Sources of Conflict and Methods of Conflict Resolution*. School of International Service.
6. Hanak, N. (2004). Konstruisanje novog instrumenta za procenu afektivnog vezivanja kod adolescenata i odraslih. *Psihologija*. 37(1), 123-142.
7. Kobak, R., Holland, C., Fleming, W. i Gamble, W. (1993). Attachment and Emotion Regulation during Mother-Teen Problem Solving: A Control Theory Analysis. *Child Development*. 231-245.
8. Northouse, P. (2014). *Introduction to Leadership: Concepts and Practice*. California: Saga Publication.
9. Pistole, C. (1989). Attachment in Adult Romantic Relationships: Style of Conflict Resolution and Relationship Satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships*. 505-510. <https://doi.org/10.1177/0265407589064008>
10. Pletenac, K. (2013). Komunikacija i rad u timu. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*. 4(1). 65-69. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/104883>

11. Rahim, A. (1983). Measurement of Organizational Conflict. *The Journal of General Psychology*. 189-199.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00221309.1983.10736085>
12. Simpson, J., Rholes, S. i Phillips, D. (1996). Conflict in close relationships: An attachment perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*. 899–914.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.71.5.899>
13. Stanojević, T. (2011). *Afektivna vezanost, razvoj, modaliteti i procena*. Niš: Filozofski fakultet u Nišu.
14. Koley, G. i Rao, S. (2018). *Adaptive Human-Agent Multi-Issue Bilateral Negotiation Using the Thomas- Kilmann Conflict Mode Instrument*. IEEE/ACM 22nd International Symposium on Distributed Simulation and Real Time Applications (DS-RT). 1-5, doi: 10.1109/DISTRA.2018.8601002.

## **DIFFERENCES IN CONFLICT RESOLUTION BASED ON COMMUNICATION SKILLS AND INTERNAL WORKING MODELS**

### *Abstract*

The problem of this research is related to the examination of differences in the way of conflict resolution with regard to communication skills and internal working models. The relationship between four attachment styles (secure, preoccupied, avoidant and fearful) and five conflict resolution styles (dominating, avoidant, cooperative, compromising and adaptive) was examined, including communication skills. The research was conducted on a sample of undergraduate students at the University of East Sarajevo. The sample consists of 108 students, of which 99 (79.20%) are female and 26 (20.80%) are male. The age range is from 19 to 24 years. From the statistical procedures, T-test or non-parametric substitution, Mann Whitney test and Spearman's correlation coefficient were used. The research hypothesis was confirmed. Based on the results, it can be concluded that there is a statistically significant and small negative correlation between the negative internal working model of the other and the avoidant turtle conflict resolution style. By analyzing the obtained data, it can be concluded that there is a statistically significant difference in the expression of assertiveness in competitive sharks and evasive turtles. This style is characterized by more aggressive problem solving through a violent, competitive approach when solving conflicts and relationships are not important to them. The results indicate that these people are non-assertive. These results indicate that in our culture we resolve conflicts either passively or aggressively, that we do not have the developed awareness and skills to assertively resolve conflict situations.

*Keywords: internal working models, conflict resolution, communication skills.*

