

ISSN 1512-8784

UDK 374.7 VOL. XX

Broj 1 - 2 2020.

Bosna i Hercegovina



Obrazovanje odraslih

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

Adult Education

Journal for Adult Education and Culture

ISSN 1512-8784

UDK 374.7

Broj 1 - 2 2020.

Bosna i Hercegovina

Obrazovanje odraslih

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

Adult Education

Journal for Adult Education and Culture

IZDAVAČ:

JU Bosanski kulturni centar Kantona Sarajevo
OJ Bosanski kulturni centar Sarajevo

ZA IZDAVAČA:

Edina Arnautović, prof.

REDAKCIJA ČASOPISA:

prof. dr. Šefika Alibabić, prof. dr. Mirjana Mavrak, prof. dr. Senada Dizdar,
prof. dr. Branislava Knežić, prof. dr. Lejla Turčilo, dr. sc. Emir Avdagić,
Amina Isanović Hadžiomerović, M.A., Adnana Emirhafizović, dipl. psiholog

POČASNI ČLANOVI REDAKCIJE:

akademkinja Adila Pašalić Kreso, profesorica emerita, Sarajevo
prof. dr. Miomir Despotović, Beograd
prof. dr. Sava Bogdanović, Zagreb
prof. dr. Radivoje Kulić, Kosovska Mitrovica
prof. dr. Jusuf Žiga, Sarajevo
Narcis Hošo, prof., Sarajevo

GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA:

prof. dr. Senada Dizdar

LEKTOR:

Srdan Arkoš, prof.

PRIJEVOD I LEKTURA ZA ENGLISKI JEZIK:

Midhat Efendira, prof.

PRIJEVOD NA NJEMAČKI JEZIK:

Ajla Sijerčić, prof.

DTP: Indira Isanović

ŠTAMPA: Triptih d.o.o., Sarajevo

ADRESA IZDAVAČA:

JU Bosanski kulturni centar Kantona Sarajevo
OJ Bosanski kulturni centar Sarajevo
Branilaca Sarajeva 24, 71000 Sarajevo, BiH
tel: +387 33 407 654; tel/fax: +387 33 586-771
e-mail: info@bkc.ba
web: www.bkc.ba

Časopis izlazi uz finansijsku potporu Ministarstva kulture i sporta Kantona Sarajevo i Fondacije za izdavaštvo Sarajevo.

Časopis izlazi dva puta godišnje u tiražu od 300 primjeraka.

Rješenjem Federalnog ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta broj: 02-15-6646/01, od 29. 10. 2001. godine, časopis «Obrazovanje odraslih/Adult Education» je oslobođen poreza na promet i upisan je u registar medija.

Časopis «Obrazovanje odraslih/Adult Education» indeksiran je u CEEOL i EBSCO bazama.

Sadržaj:

Uvodna riječ glavne i odgovorne urednice	9
ČLANCI	
Tamara Nikolić Obrazovanje i samopotvrđivanje odraslih u slobodnom vremenu	15
Amina Isanović Hadžiomerović Konceptualizacija formiranja identiteta odraslosti u kontekstu visokog obrazovanja	37
Violeta Orlović Lovren, Jovan Miljković, Svjetlana Tubić Obuke nastavnika kao doprinos jačanju kapaciteta za razvoj osnovnog obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini	57
Ivana Sivrić, Maja Pandža Topić Virtualni svijet djece i mladih: izazovi na putu odrastanja	79
Bisera Sofović Radni lokus kontrole kod odgajateljica i implikacije za edukaciju prema konceptu teorije izbora	111
 PRIKAZ KNJIGE	
Merima Čamo Stripovno intelektualiziranje u filozofsko-pedagoškoj sinergiji	137

Content:

Introductory Words from Editor-in-Chief	9
--	---

ARTICLES

Tamara Nikolić	
Education and Self-Affirmation of Adults in Leisure	15
Amina Isanović Hadžiomerović	
Conceptualizing Adult Identity Formation in Higher Education Context	37
Violeta Orlović Lovren, Jovan Miljković, Svjetlana Tubić	
Teacher Training as Contribution to Strengthening Capacities for Development of Elementary Adult Education in Bosnia and Herzegovina	57
Ivana Sivrić, Maja Pandža Topić	
Virtual World of Children and Young People: Challenges on Road to Adulthood	79
Bisera Sofović	
Preschool Teachers' Work Locus of Control and Implications for Education According to Concept of Choice Theory	111

BOOK REVIEW

Merima Čamo	
Comic-book Intellectualization in Philosophical and Pedagogical Synergy	137

Inhalt:

Einführungswort der Chefredakteurin	9
ARTIKEL	
Tamara Nikolić Bildung und Selbstbestätigung von Erwachsenen in der Freizeit	15
Amina Isanović Hadžiomerović Konzeptualisierung der Identitätsbildung von Erwachsenen im Hochschulkontext	37
Violeta Orlović Lovren, Jovan Miljković, Sijetlana Tubić Weiterbildung der Lehrkräfte als Beitrag zur Stärkung der Kapazitäten zur Entwicklung der Grundschulbildung für Erwachsene in Bosnien-Herzegowina	57
Ivana Sivrić, Maja Pandža Topić Die virtuelle Welt der Kinder und Jugendlichen: Herausforderungen auf dem Weg ins Erwachsenenalter	79
Bisera Sofović Arbeitsort der Kontrolle der Erzieherinnen und Implikationen für die Weiterbildung nach dem Konzept der Wahltheorie	111
BUCHPRÄSENTATION	
Merima Čamo Comicbuch-Intellektualisierung in philosophischer und pädagogischer Synergie	137



UVODNA RIJEČ

Drage čitateljice i čitatelji časopisa *Obrazovanje odraslih*, pred vama se nalazi novi broj časopisa koji smo, u ovoj zahtjevnoj i izazovima punoj godini, objavili kao dvobroj.

Gotovo da nema branše na koju se tokom 2020. godine nije negativno odrazila pandemija Covida-19 pa izuzetak ne predstavlja ni obrazovni sektor, koji se iznenada i „prisilno“ morao digitalno transformisati, što je zahtijevalo prilagodbu novom okruženju i „preslagivanje“ aktivnosti u kojima rad na tekstovima nije predstavljao prioritet. To je u konačnici rezultiralo i malim brojem kvalitetnih i odgovarajućih radova za publiciranje u našem časopisu. Uslijedila je velika aktivnost svih članova Redakcije i recenzentskog aparata da se prikupe radovi koji će biti dovoljno kvalitetni da dostignuti kvalitet časopisa, zbog pritisa promijenjenih okolnosti u kojima djelujemo, ne opadne.

Samo ilustracije radi, a i kao zapis o tome šta se dešavalo u proteklom vremenu, od aprila prošle, 2020. godine, u Redakciju je stiglo 15 članaka. Stigao je i jedan prikaz. Radovi su stizali iz Bosne i Hercegovine, Srbije i Hrvatske. Tokom propisanog recenzentskog postupka, neki radovi su odbijeni, jer se nisu uklapali u koncept časopisa, neki radovi nisu prihvaćeni, jer autori nisu željeli ispoštovati sugestije recenzenata, dok su neki radovi ostavljeni za doradu, jer autori trenutno nisu bili u mogućnosti izdvojiti vrijeme za korekcije. Uglavnom, prihvaćeno je pet od pristiglih 16 radova, od kojih su dva kategorizirana kao izvorni naučni radovi, dva kao pregledni i jedan kao stručni rad. Jedan tekst prihvaćen je kao prikaz knjige. Napominjem da smo neke tekstove dobili tek 2021. godine i taj datum ostaje kao datum primitka rada, što znači i da smo time probili sve rokove i ugrozili periodičnost izlaženja časopisa, jer je zadnji rok trebao biti decembar 2020.

Dvobroj započinje radom Tamare Nikolić, *Obrazovanje i samopotvrđivanje odraslih u slobodnom vremenu*, u kojem autorica istražuje povezanost dva kompleksna fenomena, slobodno vrijeme i obrazovanje, kao i povezanost stepena i načina na koji se odrasle osobe samopotvrđuju u svom slobodnom vremenu. U tekstu je dat odgovor na pitanje da li je „dokoličarsko obrazovanje“ važno samo za emocionalni boljitak ili je povezano i sa kognitivnom dimenzijom i da li doprinosi razvoju cjelokupnog bića.

U ovom broju je i rad buduće glavne urednice Amine Isanović Hadžiomerović, *Conceptualizing Adult Identity Formation in Higher Education Context* (*Konceptualizacija formiranja identiteta odraslosti u kontekstu visokog obrazovanja*), nastao sa ciljem istraživanja mogućnosti pozicioniranja diskursa o formiranju identiteta odraslosti unutar konteksta visokog obrazovanja. Istraživanjem je pokazano kako visoko obrazovanje pruža institucionalizirani moratorij, kao i mogućnost produženog prelaska iz adolescencije u odraslost, te tako kreira prostor za intenzivan proces formiranja identiteta. Pri tome, autorica upozorava na probleme koje donosi neoliberalni/postindustrijski koncept obrazovanja i poziva na povratak humanističkim vrijednostima u visokom obrazovanju, ukazujući na mogućnosti razvoja osobnosti u tom kontekstu.

Treći rad obrađuje temu edukacije nastavnika provedenu kroz projekat *Podrška obrazovanju odraslih: naknadno sticanje osnovnog obrazovanja odraslih*, čiji su nosioci tokom 2012. i 2013. godine bili Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) i Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola (DVV International) - Ured za Bosnu i Hercegovinu. Rad pod naslovom *Obuke nastavnika kao doprinos jačanju kapaciteta za razvoj osnovnog obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini*, autora Violete Orlović Lovren, Jovana Miljkovića i Svjetlane Tubić, posvećen je analizi efekata obuke nastavnika postignutih u tom projektu, pri čemu su predloženi i mogući pravci za unapređenje stanja u ovoj oblasti.

Nova pismenost je tema koja se često predstavljala i analizirala u ovom časopisu. To je pismenost neophodna za digitalnu transformaciju društva, koja ne podrazumijeva samo korištenje tehnologije nego i razumijevanje liminalne¹ stvarnosti, algoritamskog upravljanja svijetom i razvoj kritičkog promišljanja. Tom korpusu tekstova pripada i četvrti tekst ovog broja, *Virtualni svijet djece i mladih: izazovi na putu odrastanja*, autorica Ivane Sivrić i Maje Pandža Topić.

U tekstu Bisere Sofović *Radni lokus kontrole kod odgajateljica i implikacije za edukaciju prema konceptu teorije izbora* autorica istražuje povezanost radnog lokusa kontrole odgajateljica sa njihovom dobi i dužinom radnog iskustva u tom poslu. To je peti rad ovoga broja, utemeljen na Rotterovoj teoriji socijalnog učenja i Glasserovoj teoriji izbora. Ovdje su ispitana uvjerenja odgajateljica u sarajevskim

¹ Liminalan, liminalnost: rubni prostor u kojemu se prelaze okviri društvenih struktura i privremeno dokidaju društvene norme i vrijednosti; granična zona, međuprostor < engl. liminality.

ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje, te su date preporuke za njihovo profesionalno usavršavanje.

U ovom broju dat je i prikaz knjige Harisa Cerića i Elmane Cerić *Strip kao medij filozofske poruke: stripozofski pristup nastavi filozofije*, objavljene u izdanju *Druge gimnazije* u Sarajevu, 2020.godine. Prikaz potpisuje Merima Čamo.

Kao što vidite, dragi čitatelji i čitateljice, nedvojbeno je da će dvobroj koji je pred vama, i pored malog broja zastupljenih radova, naći svoje čitatelje i čitateljice. Ovo je ujedno i posljednji broj koji sam ja uređivala, jer će ga u budućnosti uređivati doktorantica, andragoginja Amina Isanović Hadžimerović, kojoj želim uspješan rad na daljem unapređenju časopisa.

Kažem li da je uređivanje časopisa *Obrazovanje odraslih* za mene bila čast i obaveza, čini mi se da će ta misao, koliko god bila istinita, ostati kurtoazna formalnost ako je ne osnažim kratkim prisjećanjima na činjenice: da se u proteklom vremenu dosta toga napravilo, da smo uspjeli indeksirati časopis (CEEOL, EBSCO), da smo promijenili izgled časopisa (nadam se nabolje), da smo stvorili recenzentski aparat i načinili svu potrebnu dokumentaciju za unapređenje transparentnosti i kvaliteta časopisa koji treba da bude u otvorenom pristupu, da smo preživjeli turbulentno vrijeme prenosa izdavaštva samo na JU Bosanski kulturni centar Kantona Sarajevo (suizdavač je ranije bio i Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola (DVV International) - Ured za BiH) i, napokon, da smo konačno dobili i novu web-stranicu (<https://ccu.bkc.ba/>).

Svega toga ne bilo da nisam imala veliku podršku svih članova Redakcije, a posebno sekretarice Redakcije Adnane Emirhafizović, kojima se zahvaljujem i bez kojih niti jedno od navedenih postignuća ne bi bilo moguće. Ovo iskustvo meni je osobito bitno, jer sam i sama učila i obrazovala se u andragoškim vodama, što korespondira sa konceptom cjeloživotnog učenja, na čemu sam svima veoma zahvalna.

Zahvaljujem recenzentima i recenzenticama, koji su akribično i profesionalno radili svoj posao, od kojih sam također učila, bez obzira što sam i ranije znala, pa i iz vlastitog iskustva recenzenta, koliko je to delikatan posao. U kojem je, pored znanja, potrebno iskustvo i profesionalnost, kako bi recenzija bila dobronamjerna i ohrabrujuća, bez obzira na njenu krajnju ocjenu, što je svakako

od velike koristi autorima, ali i pomoć uredniku u dijelu posla u kojem treba presuditi koje tekstove treba, a koje ne treba uvrstiti u naredni broj.

Još jednom zahvaljujem Institutu za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola (DVV International) - Ured za BiH, posebno njegovom direktoru, dr. Emiru Avdagiću, koji je ovaj časopis dugo podržavao, vjerujući da ćemo uspjeti. Zahvaljujem, napokon, i Bosanskom kulturnom centru, koji nas je podržao u nastojanjima da se časopis održi i unaprijedi.

Sarajevo, 20. 4. 2021.

Senada Dizdar

ČLANCI

ARTICLES

Tamara Nikolić¹

Obrazovanje i samopotvrđivanje odraslih u slobodnom vremenu²

Sažetak: Rad predstavlja prikaz rezultata istraživanja koji se odnose na ispitivanje veze između obrazovanja koje odrasli preduzimaju u slobodnom vremenu, sa jedne strane, i obima, stepena i načina na koji se samopotvrđuju u svom slobodnom vremenu, sa druge. Pod samopotvrđivanjem smo podrazumevali realizaciju ili aktualizaciju sebe kao jedinstvenog bića kroz stepen zadovoljenja različitih potreba, relevantnih sa stanovišta integracije ličnosti. Tako shvaćen pojam samopotvrđivanja, posmatran u kontekstu slobodnog vremena, predstavlja konstituent kvaliteta slobodnog vremena u odrasлом dobu. Konkretno, u ovom radu su prikazani rezultati koji se odnose na ispitivanje opšteg nivoa samopotvrđivanja u slobodnom vremenu, kao i doprinosa obrazovnih aktivnosti samopotvrđivanju u slobodnom vremenu. Najznačajniji od njih govore u prilog postojanju univerzalne potrebe za samopotvrđivanjem u slobodnom vremenu. Konkretnije, tiču se samopotvrđivanja u kontekstu emocionalnog blagostanja, predanosti aktivnostima kojim su odrasli birali da se bave u slobodnom vremenu i kreativnosti. Prema dimenzijama samopotvrđivanja, najveći broj ispitanih polaznika obrazovnih aktivnosti se samopotvrđuje u kognitivnom smislu, a najmanji u emocionalnom.

Ključne reči: slobodno vreme, dokoličarsko obrazovanje odraslih, samopotvrđivanje u slobodnom vremenu, dimenzije samopotvrđivanja.

¹ Dr Tamara Nikolić je docentica na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; e-mail: tamara.nikolic@f.bg.ac.rs

² Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

Istraživanje obrazovanja i samopotvrđivanja odraslih u slobodnom vremenu koje ćemo prikazati u ovom radu je deo šireg istraživanja koje se, najopštije rečeno, ticalo veze između obrazovanja i kvaliteta slobodnog vremena odraslih.³ Tom prilikom, kvalitet slobodnog vremena ispitivali smo putem četiri varijable: 1) konzistentnost stvarne i željene obrazovne participacije u slobodnom vremenu, 2) samopotvrđivanje u slobodnom vremenu, 3) zadovoljstvo obrazovnim aktivnostima u slobodnom vremenu i 4) procenom doprinosa obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena. Pod kvalitetom slobodnog vremena smo podrazumevali „subjektivni doživljaj dosegnutog nivoa vrednovanog i življenog postignuća u različitim aspektima slobodnog vremena“ (Nikolić Maksić 2015:184). Pritom, postignuće smo razumeli kao stepen čovekove celokupne duhovne i materijalne ostvarenosti, podrazumevajući da što je taj stepen viši to se više čovek može smatrati ostvarenim, odnosno, to se u većoj meri približio samoaktualizaciji (Kačavenda-Radić 1992; Kačavenda-Radić, Nikolić Maksić, Ljujić 2011; Nikolić Maksić 2017). Vrednovano i življeno u okviru postignuća predstavljaju vrednosni aspekt – ono što neko vrednuje u slobodnom vremenu, i činjenični aspekt – kako se zaista ponaša i deluje u odnosu na aktivnosti slobodnog vremena.

Pošli smo od pretpostavke da svaka konceptualizacija kvaliteta slobodnog vremena mora uzeti u obzir najmanje dva aspekta:

- a) zadovoljstvo aktivnostima slobodnog vremena i
- b) stepen samopotvrđivanja u slobodnom vremenu.

Prvi aspekt ukazuje na „kvalitet“ izbora i odluka u vezi sa uključivanjem u određene aktivnosti slobodnog vremena, dok drugi ukazuje na „kvalitet“ zadovoljavanja određenih potreba kroz odabrane aktivnosti u slobodnom vremenu. U prvom slučaju, osoba procenjuje zadovoljstvo okruženjem u kome se odvija slobodno vreme, potrebnim i raspoloživim resursima, kao i njihovim korišćenjem, dok u drugom procenjuje stepen samopotvrđenosti u slobodnom vremenu, iskazujući stavove o slobodnom vremenu, kvalitetu participacije, i uopšte procenjujući svoje slobodno vreme u celini ili kroz pojedine aktivnosti.

³ Istraživanje je sprovedeno za potrebe izrade doktorske disertacije pod nazivom „Obrazovanje kao činilac kvaliteta slobodnog vremena odraslih“ odbranjene na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (videti: Nikolić Maksić, 2015).

U ovom slučaju interesovale su nas obrazovne aktivnosti u slobodnom vremenu. Pod njima podrazumevamo sve one aktivnosti obrazovanja, kao organizovanog vida učenja, koje pojedina odrasla osoba bira i u koje se uključuje u svom slobodnom vremenu. Obrazovanje u slobodnom vremenu sastavni je deo dokoličarskog obrazovanja odraslih (pored obrazovanja za slobodno vreme i obrazovanja profesionalaca za rad u slobodnom vremenu odraslih). Obrazovne aktivnosti u slobodnom vremenu su sastavni deo aktivnosti slobodnog vremena (Kačavenda-Radić 1989; 1992). Kada govorimo o uključivanju u obrazovne aktivnosti u slobodnom vremenu, to nazivamo obrazovno-dokoličarskom participacijom (videti više u: Nikolić Maksić 2015). Pritom, dokolica i slobodno vreme su za nas sinonimi i koristimo ih naizmenično (Nikolić Maksić 2015; 2017).

Samopotvrđivanje kao konstituent kvaliteta slobodnog vremena u odraslom dobu

Samopotvrđivanje posmatramo kao konstituent kvaliteta slobodnog vremena. Naime, opisujući kvalitet slobodnog vremena, pošli smo od pretpostavke da se on sastoji iz zadovoljstva aktivnostima slobodnog vremena, kao i samopotvrđivanja u slobodnom vremenu. Samopotvrđivanje ili stepen u kome se neko samopotvrđuje u slobodnom vremenu odnosi se na realizaciju ili aktualizaciju sebe kao jedinstvenog bića. U tom smislu se samopotvrđivanje odnosi na stepen zadovoljavanja različitih potreba relevantnih sa stanovišta integracije ličnosti. U slučaju zadovoljstva, u čijoj osnovi se takođe nalazi zadovoljavanje određenih potreba, takve „psihološke“ potrebe čine samo jedan deo zadovoljstva usmerenog na konkretne aktivnosti. S druge strane, kada je reč o samopotvrđivanju, zadovoljstvo je samo jedan manji deo opšte procene zadovoljavanja potreba u ukupnosti slobodnog vremena, odnosno pitanje koliko se neko samopotvrđuje u slobodnom vremenu je mnogo više od prostog zadovoljstva.

Naime, samopotvrđivanje ukazuje i na aspekte za koje ne postoji namera da se realizuju, koje osoba nije nužno osvestila i u odnosu na koje ne postoji unapred formirano očekivanje da će izvesne potrebe koje iza njih stoje biti zadovoljene, kao što je slučaj kada se radi o zadovoljstvu aktivnostima slobodnog vremena.

Koncept samopotvrđivanja u istraživanjima dokolice prvi je predstavio Neulinger (1974; 1981, prema: Kačavenda-Radić 1989; Neulinger i Breit 2009), koji je faktorskom analizom izdvojio pet faktora, nazivajući ih „dimenzijama stava prema slobodnom vremenu“, od kojih je značajan faktor – samopotvrđivanje u slobodnom vremenu ili radu (*self-definition through leisure or work*)⁴. Ovaj faktor se odnosi na stepen samopotvrđivanja ličnosti kroz rad i kroz slobodno vreme, utvrđujući tako odnos važnosti rada i slobodnog vremena u čovekom životu. Samopotvrđivanje u slobodnom/radnom vremenu u kontekstu obrazovanja i slobodnog vremena ispitivala je Kačavenda-Radić (1989); ispitivanjem je utvrđivala da li ispitanik preferira samopotvrđivanje u radnom ili slobodnom vremenu.

Primenjujući modifikovan Neulingerov instrument za merenje preferencije samopotvrđivanja u slobodnom vremenu, Kačavenda-Radić (1992, 1989, 1985) je dobila nalaz koji pokazuje da se gotovo u istom procentu preferira samopotvrđivanje u slobodnom (49,2 %), kao i u radnom (50,8 %) vremenu. Kako autorka smatra, ovaj nalaz može biti pokazatelj prisustva tendencije „menjanja tradicionalno ustaljenog značenja rada za samopotvrđivanje čovekove ličnosti, pa prema tome i jačanja značaja slobodnog vremena u životu čoveka“ (1992, str. 59). U kasnijem istraživanju (Kačavenda-Radić 2003), autorka je potvrdila ove rezultate, nalazeći da je, u odnosu na 1980-e godine, kada je samopotvrđivanje bilo u balansu, 1990-ih takođe pretežno ujednačeno, ali nešto veće u korist radnog (57 %) u odnosu na slobodno vreme (43 %). Budući inspirisani ovim nalazima o samopotvrđivanju u slobodnom vremenu, nas je u ovom istraživanju interesovalo samopotvrđivanje u obrazovno-dokoličarskim aktivnostima u koje su ispitanici uključeni, kao moguć i značajan pokazatelj kvaliteta slobodnog vremena. Ono što je zanimljivo u ovim istraživanjima preferencija samopotvrđivanja jeste rezultat koji ukazuje da nivo obrazovanja nije mnogo bitan. Identičan rezultat autorka je dobila u kasnijem istraživanju obrazovne pripremljenosti stanovništva za turizam (Kačavenda-Radić 2003) ispitujući, između ostalog, povezanost obrazovnog nivoa i samopotvrđivanja u slobodnom vremenu. Prema njenom zaključku, ovakvi nalazi ukazuju na univerzalnost potrebe za samopotvrđivanjem u slobodnom vremenu.

⁴ Iako Neulinger (1981, prema: Kačavenda-Radić 1989) koristi termin *self-definition*, mi smo se opredelili da kao engleski termin za samopotvrđivanje u slobodnom vremenu koristimo termin *self-affirmation*.

U kontekstu kvaliteta slobodnog vremena, čini se da samopotvrđivanje ima još značajniju ulogu u odnosu na alternaciju rad – slobodno vreme. Step en samopotvrđivanja ukazuje na izražavanje i realizaciju svojih sposobnosti, talenata, ambicija, zadovoljstava, pa time ukazuje i na opšti step en uživanja u slobodnom vremenu. Ideja o samopotvrđivanju u slobodnom vremenu zasniva se na pretpostavci o slobodnom vremenu kao o kontekstu za generisanje ljudskog rasta, razvoja i transformacije. Ona se direktno odnosi na mogućnost kreiranja slobodnog vremena kao prostora za ekspresivnost i lično izražavanje. Radi se o intenzivnoj uključenosti u aktivnosti slobodnog vremena koja demonstrira nečiji *daimon* ili istinski poziv (Waterman 1990, prema: Kleiber 1999). Takve aktivnosti, koje su prilika za lično izražavanje, kreiraju doživljaj da je to što neko radi ono za šta je stvoren da radi, kao i osećanje da je on/ona u tom trenutku ono što suštinski jeste.

Pokazatelji samopotvrđivanja u slobodnom vremenu odraslih

Na osnovu iznetog, moguće je zaključiti da samopotvrđivanje podrazumeva postojanje određenih faktora koji vode pozitivnom dokoličarskom iskustvu. U naporu utvrđivanja pokazatelja samopotvrđivanja u slobodnom vremenu, okrenuli smo se koncepcijama „zdravog slobodnog vremena“ (*healthy leisure*). Zdravo slobodno vreme se shvata kao deo zdravog življenja i promoviše one načine delovanja i donošenja odluka u odnosu na slobodno vreme koje doprinose opštem boljitku i blagostanju čoveka. Godbey (2008) je tako učinio pokušaj identifikovanja nekih karakteristika za koje se može pretpostaviti da čine aktivnost slobodnog vremena „dobrom“ sa stanovišta čovekovog zdravlja. Budući da predlog liste karakteristika nije prošao empirijske provere, autor i sam napominje da ih ne treba nekritički prihvatiti kao opštevažeće i primenjive principe, već je korisnije razmotriti ih u kontekstu svog života i sa aspekta ličnog slobodnog vremena i na taj način postići dublje razumevanje toga šta znači „zdravo“ slobodno vreme. Smatrajući da na dobar način ilustruju ono što bi podrazumevalo samopotvrđivanje u slobodnom vremenu, opisaćemo ukratko te karakteristike.

Aktivno delovanje

Zdravo slobodno vreme podrazumeva delovanje, nasuprot pasivnom pristupu i puštanju da situacije i okolnosti deluju na nas. Biti aktivan znači ispoljiti ljudsku volju, pa time slobodno vreme, posmatrano u kontekstu blagostanja i ispunjenja čoveka, zahteva delovanje i aktivni pristup stvarnosti. Može se pretpostaviti da je, ukoliko su svi ostali faktori istovetni, zdravije, na primer, igrati fudbal nego gledati utakmicu. To je zato što su za zdravlje čoveka telesna i duhovna aktivnost ključne. U pomenutom primeru, bavljenje sportom se pozitivno odražava na zdravlje, jer telesni naponi ojačavaju snagu, izdržljivost i fizičku spremnost, dok istovremeno mozak formira nove neurone. Nasuprot tome, telesna i duhovna neaktivnost uzrokuju odumiranje niza neurona, hormonski disbalans uzrokovan oslobađanjem manje količine dopamina, loše raspoloženje i osećanje nezadovoljstva.

Ispoljavanje kreativnosti

Aktivnost slobodnog vremena koja obuhvata mogućnost kreativnog ispoljavanja je zdravija u odnosu na aktivnost koja to ne pretpostavlja. Pod kreativnošću se, u ovom kontekstu, podrazumeva produkovanje novih odgovora koji imaju adekvatan uticaj u okviru datog konteksta (Bishop i Jeanrenaud 1982, prema: Godbey 2008). Tako shvaćen pojam „kreativnosti“ ne znači prosto raditi nešto novo ili drugačije, već podrazumeva efekat koji novi ili drugačiji pristup ima na unapređivanje i poboljšanje izvođenja same aktivnosti. Ukoliko je osoba, prilikom učenja izvođenja dokoličarske aktivnosti do tačke u kojoj može ispoljiti kreativnost, pod stalnom supervizijom onog koji poučava, ona će razviti adekvatne odgovore, ali ne nužno i nove ili drugačije. Tako je za ispoljavanje kreativnosti neophodan balans između disciplinovanosti i slobode u učenju dokoličarskih veština.

Kreiranje značenja

Pretpostavka koja ističe značaj ovog faktora se sastoji u shvatanju da „zdravo“ slobodno vreme ne može da se odvija u odsustvu značenja. Godbey (2008)

definiše značenje kao interpretaciju značaja određene situacije, aktivnosti, ideje ili objekta, koja ujedno podrazumeva i referentni okvir za kreiranje odgovora ili reakcije na tu situaciju, aktivnost, ideju ili objekat. Ukoliko takva interpretacija u slobodnom vremenu izostane, teško da može doći do dobrobiti po čovekovo zdravlje. Značenje je svakako drugačije za svakog pojedinca i zavisi od situacije. Tako, kuvanje špageta ima različito značenje za onog ko radi u restoranu da bi zaradio za život i za nekoga ko u svom slobodnom vremenu pozove prijatelje na večeru.

(Pre)davanje

„Zdravo“ slobodno vreme uključuje i predavanje o aktivnosti, te je ovaj koncept blizak Csíkszentmihályijevom (1999; Csíkszentmihályi & LeFevre 1989) stanju toka i stanju apsorbiranosti u aktivnost. Osoba se predaje aktivnosti pre nego što pokušava da izvuče korist od te aktivnosti, pa se ujedno radi i o davanju. Ovakvo davanje je, prema Godbeyu (2008) akt poverenja i vere. Razvijajući „zdravo“ ponašanje u slobodnom vremenu, navike koje su dobre sa stanovišta zdravlja i birajući aktivnosti koje to omogućavaju, pojedinac počinje da „veruje“ u njih. Drugim rečima, uključivanje u određene aktivnosti nije zasnovano na kalkulaciji toga koliko košta, čega se odričem, šta dobijam zauzvrat i sl., već se bazira na veri da je određena aktivnost dobra i vredna bavljenja sama po sebi.

Prisustvo optimizma

Ovaj faktor se zasniva na tezi da su zdravi ljudi generalno optimistični ljudi sa pozitivnim pogledom na sebe, svet i život. Stimulisanje pozitivnog raspoloženja i očekivanja ne samo da čini da se osećamo bolje već pomaže da živimo duži i zdraviji život. Bavljenje aktivnostima u slobodnom vremenu koje podržavaju optimizam i pozitivna osećanja činiće i stepen samopotvrđivanja većim. Naši stavovi prema životu, pa i onom u slobodnom vremenu, su tako u direktnoj vezi sa opštim blagostanjem.

Postojanje senzualnosti

Zdravo slobodno vreme uključuje i naše senzacije i osećaje, kao što su dodir, miris, ukus, zvuk i drugi, koji nas povezuju sa zadovoljstvima sveta u kojem obitavamo. Odabrani čulni doživljaji razvijaju našu senzualnost i povećavaju životnu radost. U tom smislu, preporučljivo je i u slobodnom vremenu, gde se očekuje da možemo maksimalno da uživamo u aktivnostima koje nam najviše prijaju, da pristupamo svakom trenutku sa najvećom angažovanošću duha i tela (Preht 2011). Drugim rečima, takav pristup pretpostavlja da živimo u trenutku.

Prisustvo humora

Ova karakteristika se odnosi na činjenicu da je postojanje i očuvanje smisla za humor u različitim situacijama bitna stavka u očuvanju zdravlja. Kako Godbey (2008) navodi, sposobnost da se smejemo od srca i šalimo na sopstveni račun i na račun različitih životnih situacija je pozitivno povezana sa zdravljem i dugovečnošću. Razigranost u slobodnom vremenu, nasuprot „preozbiljnosti“ koja nosi brige i „rvanje“ sa životnim poteškoćama je, u tom smislu, značajan činilac čovekova blagostanja, pa i kvaliteta njegovog slobodnog vremena.

Ostvarivanje socijalnih odnosa

Na kraju, ova karakteristika se odnosi na činjenicu da ono što suštinski odlikuje čoveka jeste njegova društvenost i to da je čovek socijalno biće u punom smislu te reči. Verovatno ne postoji značajniji izvor sreće i zadovoljstva od društvenih veza. Ovo je naročito značajno istaći sa stanovišta savremenog života, koji je postao u toj meri ubrzan da nas je učinio produktivnijim, efikasnijim i organizovanijim, ali zato manje spontanim, zadovoljnim i mnogo manje povezanim sa drugim ljudima. Otuđenost, izolacija, osećaj usamljenosti i nedostatak bliskih i intimnih odnosa sa drugima mogu biti štetni sa aspekta zdravlja i blagostanja čoveka. S druge strane, prijateljstvo, intimne veze i porodica mogu stvoriti okolnosti u kojima se čovek oseća srećno i ispunjeno. Na isti način, biranje aktivnosti u slobodnom vremenu koje podrazumevaju zajedničke doživljaje sa drugim ljudima, prijateljima, partnerom ili decom, doprinose opštoj dobrobiti i zadovoljstvu životom i slobodnim vremenom.

Ukoliko prihvatimo navedene karakteristike kao indikatore samopotvrđivanja, može se reći da se neko samopotvrđuje u slobodnom vremenu ukoliko:

- aktivno nastupa i deluje kroz aktivnosti u koje se uključuje u slobodnom vremenu,
- u tim aktivnostima ispoljava kreativnost,
- u prilici je da kreira nova značenja u odnosu na dokoličarsko iskustvo,
- predaje se aktivnosti u potpunosti i pruža sebi mogućnost „davanja“ (daje umesto uzima),
- ima osećaj optimizma,
- nastupa kao holističko biće i uključuje širok spektar senzacija za ophođenje sa svetom,
- daje sebi dozvolu da se smeje (razigrani pristup) i ispoljava spontanost kroz igru i improvizaciju (nasuprot ozbiljnom pristupu),
- ima u vidu druge i svoje socijalno okruženje uključuje u ono što radi i čime se bavi.

Doživljaj samopotvrđivanja u slobodnom vremenu kroz dokoličarsko obrazovanje

Samopotvrđivanje smo u istraživanju posmatrali putem tri varijable: 1) opšti nivo samopotvrđivanja u slobodnom vremenu, 2) opšti doprinos dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju i 3) doprinos dokoličarskog obrazovanja slobodnom vremenu prema dimenzijama samopotvrđivanja.

Opšti nivo samopotvrđivanja u slobodnom vremenu

Za potrebe dobijanja podataka o opštem nivou samopotvrđivanja u slobodnom vremenu konstruisali smo skalu sumacionog tipa. Kao što smo objasnili, teorijsku osnovu ove skale činile su postavke i koncept o „zdravom slobodnom vremenu“ koji je predložio Godbey (2008). Tako smo kao indikatore samopotvrđivanja odredili sledeće karakteristike:

- Aktivno delovanje
- Ispoljavanje kreativnosti
- Kreiranje značenja

- (Pre)davanje
- Prisustvo optimizma
- Postojanje senzualnosti
- Prisustvo humora
- Ostvarivanje socijalnih odnosa

Opšti doprinos dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju

Uprkos pretpostavci da uključivanje u obrazovno-dokoličarske aktivnosti predstavlja doprinos kvalitetu slobodnog vremena odraslih, delovalo je značajno postaviti direktno pitanje ispitanicima u kojoj meri procenjuju taj doprinos. Opšti doprinos dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju smo ispitali kroz zatvoreno pitanje, uz koje smo ponudili petostepenu skalu.

Doprinos dokoličarskog obrazovanja prema dimenzijama samopotvrđivanja

Određenjem dokoličarskog obrazovanja kao svesnog i sistematskog obrazovanja za i/ili u slobodnom vremenu, čiji su krajnji ciljevi poželjne promene u korišćenju slobodnog vremena (što se može odnositi na verovanja, osećanja, stavove, znanja, veštine i ponašanje), Ruskin (1988, prema: Kačavenda-Radić 1992) objašnjava kako znanja i veštine, kao posledica iskustva, mogućnosti i programa, formiraju stavove i motive koji aktiviraju, ali i proističu iz pojedinih aspekata razvoja. Radi se o sledećim aspektima: intelektualni, fizički, socijalni, estetski i mentalni. Ovakva shvatanja oblikovala su empirijski pristup u našem ranijem istraživanju (Nikolić Maksić 2009) u kome smo ispitivali povezanost ovih aspekata (kao pojedinačnih dimenzija self-koncepta) i obrazovnih aktivnosti u slobodnom vremenu studenata. S obzirom na opšti zaključak istraživanja, prema kome pozitivna povezanost postoji između pojedinih dimenzija self-koncepta i činjeničnog i vrednovanog obrazovanja u slobodnom vremenu (u skladu sa određenom dimenzijom self-koncepta, mladi odrasli vrednuju obrazovne aktivnosti u slobodnom vremenu, i njima se zaista i bave), delovalo je relevantno uključiti ove dimenzije u kontekstu samopotvrđivanja kroz dokoličarsko obrazovanje. Tako smo ispitali doprinos dokoličarskog obrazovanja prema sledećim dimenzijama samopotvrđivanja:

- samopotvrđivanje u kognitivnoj sferi

- samopotvrđivanje u odnosu na fizičko-rekreativnu sferu
- samopotvrđivanje u estetsko-umetničkoj sferi
- samopotvrđivanje u socijalnoj sferi
- samopotvrđivanje u emocionalnoj sferi.

Metodološki okvir i rezultati istraživanja

Ispitanici koji su učestvovali u ovom istraživanju jesu odrasli koji participiraju u dokoličarsko-obrazovnim aktivnostima. Dakle, uzorak čine odrasli koji su u trenutku prikupljanja podataka bili uključeni u neki od organizovanih oblika dokoličarskog obrazovanja u Beogradu, tokom 2013. godine (Nikolić Maksić 2015; 2017).

Doživljaj samopotvrđivanja u slobodnom vremenu ispitivali smo putem ispitivanja opšteg nivoa samopotvrđivanja u slobodnom vremenu, zatim opšteg doprinosa dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju, kao i ispitivanjem opšteg doprinosa dokoličarskog obrazovanja prema dimenzijama samopotvrđivanja.

Za potrebe ispitivanja opšteg nivoa samopotvrđivanja konstruisali smo skalu samopotvrđivanja, utvrđujući na osnovu prethodnog teorijskog razmatranja potencijalne indikatore samopotvrđivanja: aktivno delovanje, ispoljavanje kreativnosti, kreiranje značenja, (pre)davanje, prisustvo optimizma, postojanje senzualnosti, prisustvo humora, ostvarivanje socijalnih odnosa – u slobodnom vremenu odraslih.

Radi utvrđivanja prirode postojećih obrazaca unutar većeg broja varijabli (u našem slučaju 24 ajtema na skali opšteg samopotvrđivanja), urađena je faktorska analiza, na osnovu koje je definisan set zajedničkih osnovnih dimenzija (Cohen, Manion & Morrison 2006). Rezultati faktorske analize predstavljeni su u tabelama br. 1 i br. 2.

Urađena faktorska analiza je (metodom Glavnih komponenti sa Varimaks rotacijom sa Kaiser normalizacijom; faktori su dobijeni iz 7 iteracija) na skali opšteg nivoa samopotvrđivanja u slobodnom vremenu pokazala da postoji pet faktora samopotvrđivanja: samopotvrđivanje kroz opuštanje, predanost, druženje, kreativnost i proaktivnost.

Što se pouzdanosti skale tiče, koeficijent pouzdanosti, Kronbakhova alfa, iznosi 0.926, što govori o visokoj pouzdanosti skale (videti Tabelu br. 3).

Tabela br. 1: Faktorska analiza na skali opšteg nivoa samopotvrđivanja u slobodnom vremenu

	Emocionalni boljitak	Predanost	Druženje	Kreativnost	Proaktivnost
Osećam da u slobodnom vremenu širim pozitivnu energiju oko sebe.	0.75	0.16	0.19	0.21	0.12
Kada se bavim onim što volim, osećam prisustvo celim svojim bićem.	0.73	0.33	0.09	0.09	0.12
Dok se bavim aktivnostima u slobodnom vremenu preplavljaju me pozitivne misli i osećanja.	0.70	0.13	0.22	0.14	0.14
Dok učestvujem u nekoj aktivnosti u slobodnom vremenu, osećam da sam prisutan/prisutna u trenutku.	0.67	0.15	0.01	0.21	0.20
U mom slobodnom vremenu preovladava osećanje optimizma.	0.61	0.32	0.21	0.14	0.22
Krajnje sam spontan/a u svom slobodnom vremenu.	0.60	0.02	0.11	0.31	0.05
Kada počnem da radim ono što volim, to mi popravi raspoloženje.	0.59	0.30	0.03	0.10	0.13
Osećam se razigrano u slobodnom vremenu.	0.57	0.11	0.37	0.23	0.19
Aktivnosti koje volim u velikoj meri prate smeh i dobro raspoloženje.	0.47	0.00	0.46	0.30	0.19
Važno mi je da pridajem značenje onome što radim u slobodnom vremenu.	0.05	0.76	0.18	0.24	0.16
Aktivnosti koje biram tretiram kao nešto svoje i posvećujem im se.	0.23	0.72	0.14	0.20	0.17
Potpuno se predam aktivnosti kojom volim da se bavim u slobodnom vremenu.	0.37	0.67	-0.01	0.23	0.15
Kada radim ono što volim, osećam da život ima svrhu.	0.33	0.58	-0.05	0.32	0.05
Kada se bavim onim što volim toliko se zanesem da vreme za mene staje.	0.44	0.47	0.21	-0.03	0.16
Ne dozvoljavam da moje slobodno vreme prolazi bezveze, već biram da radim ono što za mene ima smisao.	0.19	0.31	0.08	0.62	0.07
Moje slobodno vreme najčešće uključuje druge ljude.	0.07	0.11	0.85	0.05	0.03
U slobodnom vremenu volim da ostvarujem bliske i tople odnose sa drugima.	0.19	0.09	0.85	0.03	0.07
Sastavni deo mog slobodnog vremena je upoznavanje ljudi.	0.19	0.07	0.83	0.09	0.06
Moje slobodno vreme je oslobođeno od ustaljenih obrazaca i pravila i mogu stvari da radim drugačije i na svoj način.	0.16	0.20	0.04	0.76	0.12
Kontinuirano unapređujem ono čime se bavim u slobodnom vremenu, otkrivam i dolazim do nečeg novog.	0.29	0.21	0.16	0.66	0.27
U slobodnom vremenu, u stanju sam da ispoljim svoju kreativnost.	0.29	0.14	0.08	0.63	0.29
Kada je reč o slobodnom vremenu, sebe bih opisao/opisala kao nekog ko radije deluje, nego nekog na koga se deluje.	0.22	0.03	0.07	0.20	0.79
Bitno mi je da u slobodnom vremenu budem aktivan/aktivna umesto da se odnosim pasivno prema okruženju i svetu uopšte.	0.24	0.19	0.18	0.15	0.76
Kada radim stvari koje volim, osećam da sam ja agens sopstvenog života, umesto da zavisim od nekog ili nečeg.	0.15	0.30	-0.01	0.18	0.73

Metod ekstrakcije: Analiza glavnih komponenti.

Metod rotacije: Varimax sa Kaiser normalizacijom. a. rotacija sprovedena u 7 iteracija

Tabela br. 2: Faktorska analiza na skali opšteg nivoa samopotvrđivanja u slobodnom vremenu

Ukupno objašnjena varijansa									
Komponente	Inicijalne Eigenvalues			Sume kvadratnih zasićenja dobijenih ekstrakcijom			Rotirane sume kvadratnih zasićenja		
	Total	% Varijanse	Kumulativni %	Total	% Varijanse	Kumulativni %	Total	% Varijanse	Kumulativni %
1	9.133	38.055	38.055	9.133	38.055	38.055	4.580	19.083	19.083
2	2.175	9.063	47.118	2.175	9.063	47.118	2.836	11.819	30.901
3	1.389	5.789	52.907	1.389	5.789	52.907	2.800	11.666	42.567
4	1.268	5.281	58.188	1.268	5.281	58.188	2.559	10.662	53.229
5	1.069	4.452	62.640	1.069	4.452	62.640	2.259	9.411	62.640
6	0.891	3.710	66.351						
7	0.834	3.474	69.824						
8	0.771	3.214	73.039						
9	0.657	2.735	75.774						
10	0.631	2.628	78.402						
11	0.552	2.301	80.703						
12	0.496	2.067	82.770						
13	0.483	2.012	84.782						
14	0.444	1.851	86.633						
15	0.443	1.844	88.477						
16	0.392	1.633	90.110						
17	0.363	1.511	91.621						
18	0.350	1.458	93.079						
19	0.340	1.416	94.495						
20	0.333	1.389	95.884						
21	0.279	1.161	97.045						
22	0.272	1.135	98.180						
23	0.243	1.012	99.192						
24	0.194	0.808	100.000						

Metod ekstrakcije: Analiza glavnih komponenti.

Tabela br. 3: Pouzdanost skale opšteg nivoa samopotvrđivanja u slobodnom vremenu

Cronbach's Alpha	Broj ajtema
0.926	24

Kao što možemo videti iz Tabele br. 1, prva komponenta, samopotvrđivanje kroz emocionalni boljita, objašnjava 38,1 % ukupne varijanse na skali opšteg nivoa samopotvrđivanja; druga komponenta, samopotvrđivanje kroz predanost 9,1 %; treća, kroz druženje 5,8 %; četvrta, kroz kreativnost 5,3 % i peta, kroz proaktivnost 4,5 %. Dok su proaktivnost, kreativnost i druženje prepoznati kao zasebni faktori, predavanje aktivnosti i kreiranje značenja kroz nju su se spojili u jedan faktor (što smo nazvali predanost), kao i prisutvo humora, optimizma i senzualnosti, što smo nazvali emocionalni boljita.

Raporedenost mera ajtema na skali opšteg nivoa samopotvrđivanja u slobodnom vremenu možemo videti u Grafikonu br. 1 i u Tabeli br. 4.

Tabela br. 4: Deskriptivne statističke mere skale opšteg nivoa samopotvrđivanja u slobodnom vremenu i podskala

	N	Minimum	Maksimum	AS	Std. devijacija
Samopotvrđivanje kroz emoc. boljita	522	1	5	4.17	0.660
Samopotvrđivanje kroz proaktivnost	522	1	5	4.12	0.801
Samopotvrđivanje kroz kreativnost	522	1	5	4.16	0.767
Samopotvrđivanje kroz predanost	522	1	5	4.17	0.660
Samopotvrđivanje kroz druženje	522	1	5	3.75	0.998
Opšti nivo samopotvrđivanja	510	24	120	98.71	13.815

Ispitanici se u većoj meri samopotvrđuju kroz emocionalni boljita, predanost aktivnosti i mogućnost ispoljavanja kreativnosti. Sa stanovišta samopotvrđivanja, u slobodnom vremenu se kao značajno postojanje pozitivnog afekta javlja postojanje smisla ili značenja, odnosno osećaj posvećivanja i apsorbovanosti u odabrane aktivnosti, kao i kreativnost. Manje je značajno druženje i ostvarivanje socijalnih odnosa, što ukazuje na to da se slobodno vreme ne doživljava nužno kao socijalna aktivnost.

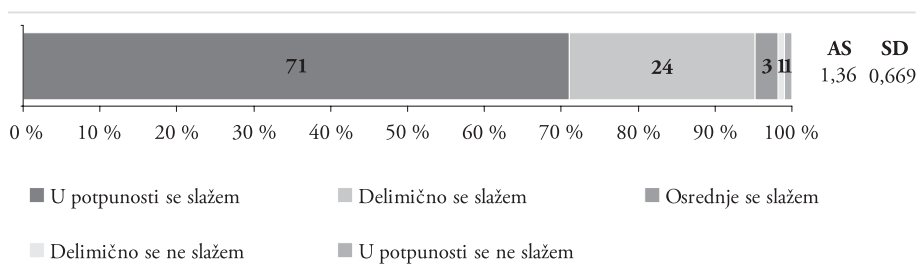
Grafikon br. 1: Deskriptivne statističke mere ajtema na skali opšteg nivoa samopotvrđivanja u slobodnom vremenu

						Aritmetička sredina	Standardna devijacija	
Proaktivnost	Kada je reč o slobodnom vremenu sebe bih opisao/opisala kao nekog ko radije deluje, nego nekog na koga se deluje.	2	5	23	35	35	3.9	0.99
	Bitno mi je da u slobodnom vremenu budem aktivan/aktivna umesto da se odnosim pasivno prema okruženju i svetu uopšte.	2	5	19	34	41	4.1	0.98
	Kada radim stvari koje volim, osećam da sam ja agent sopstvenog života, umesto da zavisim od nekog ili nečeg.	1	3	12	28	55	4.3	0.89
Kreativnost	U slobodnom vremenu, u stanju sam da ispoljim svoju kreativnost.	1	3	12	35	49	4.3	0.88
	Kontinuirano unapređujem ono čime se bavim u slobodnom vremenu, otkrivam i dolazim do nečeg novog.	1	3	18	35	43	4.1	0.91
	Moje slobodno vreme je oslobođeno od ustaljenih obrazaca i pravila i mogu stvari da radim drugačije i na svoj način.	2	4	18	35	40	4.1	0.96
Predanost	Ne dozvoljavam da moje slobodno vreme prolazi bezveze, već biram da radim ono što za mene ima smisao.	2	4	16	35	43	4.1	0.94
	Kada radim ono što volim, osećam da život ima svrhu.	1	2	14	28	54	4.3	0.88
	Važno mi je da pridajem značenje onome što radim u slobodnom vremenu.	1	4	11	34	50	4.3	0.89
	Potpuno se predam aktivnosti kojom volim da se bavim u slobodnom vremenu.	1	2	19	32	47	4.2	0.87
	Aktivnosti koje biram tretiram kao nešto svoje i posvećujem im se.	1	3	16	38	42	4.2	0.86
	Kada se bavim onim što volim toliko se zanesem da vreme za mene staje.	3	6	22	33	37	4.0	1.02
Emocionalni boljitak	U mom slobodnom vremenu preovladava osećanje optimizma.	1	2	14	35	47	4.2	0.88
	Kada počnem da radim ono što volim, to mi popravi raspoloženje.	1	3	8	29	61	4.5	0.79
	Osećam da u slobodnom vremenu širim pozitivnu energiju oko sebe.	1	3	18	30	49	4.2	0.89
	Kada se bavim onim što volim, osećam prisustvo celim svojim bićem.	1	3	18	32	45	4.2	0.92
	Dok se bavim aktivnostima u slobodnom vremenu preplavljuju me pozitivne misli i osećanja.	1	2	10	37	50	4.3	0.80
	Dok učestvujem u nekoj aktivnosti u slobodnom vremenu, osećam da sam prisutan/prisutna u trenutku.	1	2	24	32	41	4.1	0.90
	Krajnje sam spontan/a u svom slobodnom vremenu.	1	6	23	35	35	4.0	0.95
	Aktivnosti koje volim u velikoj meri prate smeh i dobro raspoloženje.	1	2	13	38	46	4.3	0.85
	Osećam se razigrano u slobodnom vremenu.	5	9	22	26	38	3.8	1.16
Druženje	Sastavni deo mog slobodnog vremena je upoznavanje ljudi.	5	12	23	31	30	3.7	1.15
	U slobodnom vremenu volim da ostvarujem bliske i tople odnose sa drugima.	3	10	23	32	32	3.8	1.10
	Moje slobodno vreme najčešće uključuje druge ljude.	5	10	22	30	34	3.8	1.16

■ 1 - Uopšte me ne opisuje ■ 2 - Uopšte me ne opisuje ■ 3 ■ 4 - Opisuje me u manjoj meri ■ 5 - Najbolje me opisuje

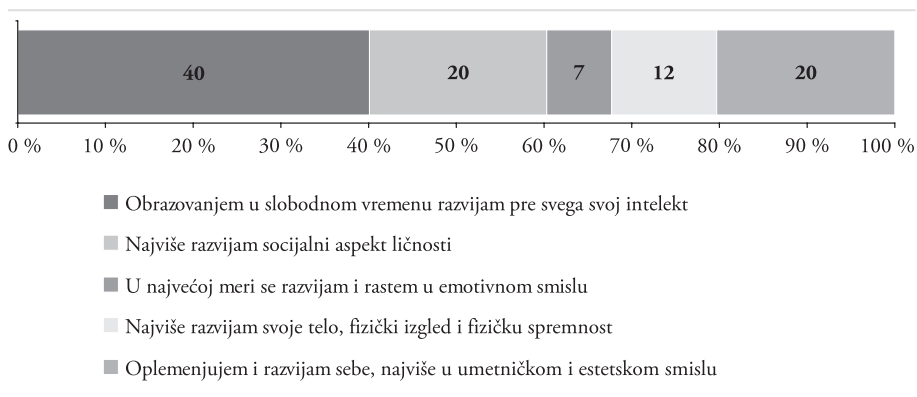
S obzirom da se dosadašnji rezultati odnose na samopotvrđivanje u slobodnom vremenu ispitanika uopšte, interesovalo nas je koliko dokoličarsko obrazovanje, kao jedna od sastavnih aktivnosti njihovog slobodnog vremena, doprinosi tom samopotvrđivanju. Od ispitanika smo tražili da iskažu svoju procenu na petostepenoj skali.

Grafikon br. 2: Opšti doprinos dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju



Kao što možemo videti iz Grafikona br. 2, 71 % ispitanika se u potpunosti slaže da u slobodnom vremenu razvijaju i samopotvrđuju svoju ličnost kroz obrazovanje u koje su uključeni, dok se 24 % delimično slaže. Možemo zaključiti da je jako mali procenat ispitanika koji smatraju da dokoličarsko obrazovanje ne doprinosi samopotvrđivanju i razvoju njihove ličnosti. Ovo je u skladu sa prethodnim istraživanjima o postojanju univerzalne potrebe za samopotvrđivanjem u slobodnom vremenu (Kačavenda-Radić 2003). Tako je i prirodno pretpostaviti da će i obrazovanje doprinositi tome.

Grafikon br. 3: Doprinos dokoličarskog obrazovanja prema dimenzijama samopotvrđivanja



Takođe nas je interesovalo u kojim dimenzijama ličnosti se ispitanici više ili manje samopotvrđuju putem participiranja u dokoličarskom obrazovanju. Rezultate možemo videti u Grafikonu br. 3.

Iz Grafikona br. 3 vidimo da najveći procenat (40 %) ispitanika obrazovanjem u slobodnom vremenu razvija pre svega svoj intelekt. Sledeći po učestalosti navođenja su socijalni aspekt ličnosti i umetnički i estetski aspekt sa po 20 % navođenja. Najmanji procenat (7 %) se razvija u emocionalnom smislu, dok 12 % najviše unapređuje svoj fizički izgled obrazovanjem u slobodno vreme.

Moramo priznati, da nas ovakav nalaz ne čudi, naročito kada su u pitanju dimenzije za koje su se ispitanici opredelili u najvećoj meri i u najmanjoj meri. Naime, to što smatraju da se najviše samopotvrđuju kroz obrazovanje u intelektualnoj, a najmanje u emotivnoj sferi najverovatnije ima veze sa *kartezijanskim dualizmom*, odnosno naučenim stavom da je intelekt primaran u odnosu na emocije (Maksimović & Nikolić Maksić 2013). Takav pogled na odnos mentalnog (kognitivnog) i telesnog (emotivnog) emocije stavlja u drugi plan, te one nisu važne sa stanovišta cilja obrazovanja, osim u slučajevima kada je emotivni razvoj deo obrazovnog sadržaja ili ukorporiran u cilj. Samim tim je ispitanicima teško da vide emocionalnu „korist“ od obrazovanja. Obrazovanje definisano kao sticanje znanja, veština i sposobnosti zaista ističe samo kognitivni aspekt. Matusov (2020) ovako definisano obrazovanje naziva instrumentalnim obrazovanjem i njemu suprotstavlja obrazovanje zasnovano na dokolici (*leisurely education*), koje smatra primerenijim konceptom za post-radno (*post-work*) i dokoličarsko (*leisure-based*) društvo budućnosti. Ono neće zameniti instrumentalno obrazovanje, za kojim će i dalje postojati potreba, te koje neće iščeznuti, ali će biti svedeno na neophodno i teći paralelno sa novijim konceptom obrazovanja, koje apeluje na holistički pristup čoveku (uključujući sve aspekte i dimenzije ličnosti). To razume kao zadatak obrazovanja u budućnosti: „Sveti gral obrazovanja je stvaranje posebnih okruženja, kao i pragmatičnih i dokoličarskih aktivnosti koje eliminišu potrebu za instrumentalnim obrazovanjem putem nus-proizvoda, nevidljivog učenja, prevare učesnika da se uključe u instrumentalno obrazovanje“⁵ (Matusov 2020: 230).

⁵ “The Holy Grail of education is to create special environments and pragmatic and leisurely activities that eliminate the need for instrumental education via by-product, invisible learning, tricking the participants into instrumental education” (Matusov 2020: 230).

Fizički izgled (telesna dimenzija) je takođe, prema našem mišljenju, u uskoj vezi sa sadržajem i ciljem obrazovanja. Teško da se samopotvrđivanje u ovoj dimenziji odvija u obrazovnim programima čiji to nije cilj ili sadržaj. Povezanost između obrazovno-dokoličarskih sadržaja (njihovog izbora i preferencija u slobodnom vremenu) i dimenzija self-koncepta je potvrđena u ranijem istraživanju (Nikolić Maksić 2009), u smislu da ispitanici biraju da se obrazuju u slobodnom vremenu u odnosu na aspekte ličnosti koji su u skladu sa njihovim self-konceptom.

Zaključak

Kada govorimo o samopotvrđivanju u slobodnom vremenu, može se zaključiti da je opšti nivo samopotvrđivanja na našem uzorku prilično visok. Faktorskom analizom dobijeno je pet faktora samopotvrđivanja: samopotvrđivanje kroz opuštanje, predanost, druženje, kreativnost i proaktivnost. Ispitanici se u većoj meri samopotvrđuju kroz emocionalni boljitak, predanost i kreativnost. Prema dimenzijama samopotvrđivanja, najveći broj ispitanika se samopotvrđuje u kognitivnom smislu, a najmanji u emocionalnom. Ovakvi nalazi u prvi mah mogu delovati kontradiktorno, pogotovu ako imamo u vidu da ispitanici u najvećoj meri smatraju da se samopotvrđuju putem dokoličarskog obrazovanja. Međutim, ispitanici su u prvom slučaju procenjivali samopotvrđivanje u slobodnom vremenu uopšte, dok su u drugom davali svoju procenu samopotvrđivanja kroz obrazovanje. Očigledna je ipak razlika u razmišljanju, gde se slobodno vreme povezuje sa emocionalnim komponentama samopotvrđivanja, dok se obrazovanje u mnogo manjoj meri povezuje sa emocionalnom dimenzijom. To pokazuje da, iako se obrazovanje očigledno visoko vrednuje (i) kada je u pitanju slobodno vreme, ono se ipak primarno ne povezuje sa dimenzijama koje se pripisuju slobodnom vremenu ili se od slobodnog vremena zahtevaju (kao što su u našem slučaju one koje ukazuje na pozitivan afekat, a koje su oblikovale emocionalnu komponentu samopotvrđivanja). Kao što smo objasnili, obrazovanje se prvenstveno povezuje sa kognitivnom dimenzijom, što se može pripisati tradicionalnom usmerenošću obrazovanja na intelekt. U tom smislu, postavlja se kao značajno pitanje: na koji način organizovati dokoličarsko obrazovanje? Kakve implikacije ovaj nalaz ima u odnosu na njegovo zasnivanje u

praksi, ukoliko imamo u vidu da je za samopotvrđivanje u slobodnom vremenu važan emocionalni boljitak, dok se putem obrazovanja u slobodnom vremenu emocionalna dimenzija samopotvrđivanja ne javlja kao najvažnija? Površno gledano, taj podatak i ovakvo pitanje ne moraju imati nikakve nužne intervencije kao posledicu. Na njih se jednostavno može gledati kao na mogućnost da obrazovanje doprinosi slobodnom vremenu u dimenzijama koje su mu u manjoj meri imanentne. Međutim, niti je slobodno vreme lišeno ozbiljnosti i kognitivnog potvrđivanja niti obrazovanju nedostaju uživanje i pozitivni afekat. Čini nam se da bi dokoličarsko obrazovanje (naročito ono koje se tiče pripremanja odraslih za slobodno vreme) moralo da razvija ideju o obrazovnim aktivnostima kao igri (Nikolić Maksić & Ljujić 2012; Kjølørød 2018), naročito augmentativnoj igri (Stebbins 2020), zabavi (Son et al. 2020), performativnosti i improvizaciji (Nikolić 2019), koje uključuju čitav organizam u svoj svojoj ukupnosti. Za početak, samo dokoličarsko obrazovanje bi trebalo organizovati na principima razigranosti, uživanja, duboke involviranosti, predanosti, aktiviranja, zabave i kreativnosti (Nikolić 2015). Dakle, svemu onome što slobodno vreme predstavlja i podrazumeva. Takvo obrazovanje odraslih nije manje vredno ili manje ozbiljno od onog koje se ne povezuje sa slobodnim vremenom ili se ne odvija u slobodnom vremenu. Naprotiv, to je obrazovanje koje je po meri čoveka i apeluje na njega kao na celovito biće, koje ima kapacitet i tendenciju da tokom celog života raste, usavršava se i razvija.

Education and Self-Affirmation of Adults in Leisure

Abstract: The paper presents the results of research related to the examination of the relationship between education that adults undertake in their free time, on the one hand, and the scope, degree and manner in which they self-affirm in their leisure time on the other. By self-affirmation we mean the realization or actualization of oneself as a single being through the degree of satisfaction of various needs relevant from the point of view of personality integration. The notion of self-affirmation understood in this way, viewed in the context of leisure time, represents a constituent of the quality of leisure time in adulthood. Specifically, this paper presents the results related to the examination of the general level of self-affirmation in leisure time, as well as the contribution of educational activities to self-affirmation in leisure time. The most significant of them advocate the existence of a universal need for self-affirmation in leisure time. More specifically, they concern self-affirmation in the context of emotional well-being, commitment to the activities, in which adults choose to engage themselves in their leisure time and creativity. According to the dimensions of self-affirmation, the largest number of surveyed participants of educational activities is self-affirmed in the cognitive, yet the smallest number, in the emotional sense.

Keywords: leisure, leisure adult education, self-affirmation in leisure, dimensions of self-affirmation.

Literatura:

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*. 5th ed. London: Routledge Falmer.
- Csikszentmihályi, M. & LeFevre, J. 1989. Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), pp. 815-822.
- Csikszentmihályi, M. 1999. If We Are So Rich, Why Aren't We Happy? *American Psychologist*, 54(10), p. 821.
- Godbey, G. 2008. *Leisure in Your Life: New Perspectives*. State College, PA: Venture Publishing, Inc.
- Kačavenda-Radić, N. 1985. *Obrazovanje kao činilac korišćenja slobodnog vremena zaposlenih*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Kačavenda-Radić, N. 1989. *Slobodno vreme i obrazovanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kačavenda-Radić, N. 1992. *Refleksije (o) slobodnog vremena*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Kačavenda-Radić, N. 2003. Sustainability and Education of the Population for Incoming Tourism. In: Đorđević, J., ed. *The Development and Potentials of Ecotourism on Balkan Peninsula* (Vol. II). Belgrade: Stručna knjiga, (pp. 21-31).
- Kačavenda Radić, N., Nikolić Maksić, T. i Ljujić, B. 2011. Kvalitet dokoličarskog i komunikaciono-medijskog obrazovanja odraslih. U zborniku: Kačavenda Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. i Antonijević, R. ur. *Kvalitet u obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, str. 73-97.
- Kjølørød, L. 2018. *Leisure as source of knowledge, social resilience and public commitment: Specialized play*. Springer.
- Kleiber, D. A. 1999. *Leisure Experience and Human Development: A Dialectical Interpretation*. New York, NY: Basic Books.
- Maksimovic, M. & Nikolic Maksic, T. 2013. Body Empathy and Counseling Relationship - Andragogical Perspectives. In: Despotovic, M. and Hebib, E., eds.: *Contemporary Issues of Education Quality*. Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, pp. 279-290.
- Matusov, E. 2020. *Envisioning Education in a Post-Work Leisure-Based Society: A Dialogical Approach*. Springer Nature.
- Neulinger, J. 1974. *The Psychology of Leisure: Research Approaches to the Study of Leisure*. Springfield, IL: Charles. C. Thomas.
- Neulinger, J. & Breit, M. 2009. Attitude Dimensions of Leisure: A Replication Study. *Journal of Leisure Research*, 41(3), 361.

- Nikolić Maksić, T. 2009. *Self-koncept i obrazovanje odraslih u slobodnom vremenu*. Magistarska teza. Beograd: Filozofski fakultet.
- Nikolić Maksić, T. & Ljujić, B. 2012. O igri u odraslom dobu i njenim obrazovnim implikacijama. *Andragoške studije*, 2, str. 105-119.
- Nikolić Maksić, T. 2015. *Obrazovanje kao činilac kvaliteta slobodnog vremena odraslih*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Nikolić Maksić, T. 2017. Obrazovne karakteristike i konzistentnost u obrazovno-dokoličarskom ponašanju odraslih. *Obrazovanje odraslih*, str. 75-95.
- Nikolić, T. 2019. Reći „da, i...” učenju: obrazovni proces kao improvizacija. *Andragoške studije*, 2, str. 93-112.
- Preht, R. D. 2011. *Ko sam ja – i ako jesam, koliko sam?* Beograd: Mono i Manjana.
- Son, J., Weybright, E., Janke, M. & Payne, L. 2020. Evolving Societal Contributions of Leisure Education. In *Positive Sociology of Leisure* . Palgrave Macmillan, Cham, pp. 239-257.
- Stebbins, R. A. 2020. *The serious leisure perspective: A synthesis*. Springer Nature.

Amina Isanović Hadžiomerović¹

Conceptualizing Adult Identity Formation in Higher Education Context

Abstract: The main intention of this paper is to explore the possibility of positioning the discourse on adult identity formation within the context of higher education. To this end, first formational potential of higher education is revisited. Further on, Eriksonian psychosocial theoretical approach and Arnett's concept of emerging adulthood are proposed as the referential framework for conceptualizing adult identity formation processes. It is concluded that by offering institutionalized moratorium and the possibility for the extended transition from adolescence to adulthood, higher education context provides intensive identity work opportunities. However, in dominant discourses, higher education's humanistic ends have been suppressed by economic and utilitarian objectives. Therefore, this paper also urges revitalizing higher education's humanistic values by exploring personal growth possibilities.

Key words: adult identity, higher education, emerging adulthood, institutionalized moratorium.

¹ Amina Isanović Hadžiomerović, MA, Senior Assistant, Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Sarajevo; e-mail: amina.isanovic@ff.unsa.ba

Introduction

In its essence, education represents the process of cultivation, acquiring specific valuable knowledge, skills and competencies for purposeful living and effective functioning in demanding social and professional domains. Nevertheless, recent changes in higher education reflect restraint from the humanistic vision of education and confinement to economistic demands. It is obvious that education is witnessing the entrance of business principles, which are reflected in its mission and consumerist logic in treating knowledge and students. The value of higher education to students is seen through its capability to prepare them for the world of work and develop future graduates' occupational identity and work readiness. However, yesterday's world of work is by no means similar to the one we are witnessing today, and it might seem naïve to expect education to be capable of thoroughly preparing graduates to confront all complexities of tomorrow's labor market. Some views warrant that consumerist orientation in higher education can hinder students' development. "Approaching education as something to be served and consumed encourages a hedonic, extrinsic motivation for participating (e.g., Wexler, 1992), as opposed to an intrinsic motivation based on a love of learning, self-discipline, and mastery of experience (which are essential ingredients for ego strength)" (Côté & Levine, 2002: 149).

Moreover, Arnold (2019) argues that the paradigm of *students' preparation* should be replaced with the paradigm of *identity formation*, suggesting that higher education's ends should be strengthening personhood and forming the personal identity of young people. An essential segment of development in higher education is related to the formation of adult identity. In the broadest sense, adult identity is "seeing oneself as an adult" (Macmillan, 2007: 20), and it lies in the core of intensive processes of personal identity formation in the years following adolescence.

In the theoretical works, when speaking about the "identity work" that an individual has to undertake, two formulations appear – *identity discovery* and *identity construction* (Waterman, 1993). The identity construction model focuses on the pragmatic value of identity processes, leading to successfully constructing such an identity that enables people to function and confront challenges in their social context. Hence, this model denies the existence of the

true self and the substance inside a person that needs to be nurtured (Soenens & Vansteenkiste, 2011: 381-382). It is more focused on the utilitarian value of identity processes, and it takes the social system as the point of reference. Unlike the construction model, identity discovery or identity formation focuses on identity “as a person’s internal representation of who he/she is in terms of life goals, attitudes, and abilities” (*ibid*: 383). Identity is thus closely linked to the self, and identity formation is essentially a process of cultivating the self and discovering who one truly is.

Formational Potential of Higher Education Experience

Today’s higher education is more accessible than ever before, with a tendency to open towards non-traditional students, lifelong learners, and social groups traditionally not considered university students. This tendency contributes to broadening the accustomed conception of a student and higher education purposes. Over the past century, higher education institutions began to encourage the enrolment of diverse groups of students. They are from the late 1980s referred to as *non-traditional learners* (OECD, 1987), or in more recent works as *post-traditional learners* (Soares, 2013). Their distinctiveness is expressed in multiple ways; untypical socio-economic background, family history, prior educational biography, or more mature age than is typical for a student cohort. Non-traditionality is also manifested in using diverse learning paths and modes, previously not considered legitimate in higher education (e.g., work-place learning, multimedia learning, digital media learning). Besides, diverse students bring their multiple identities into the educational processes. They include adults who are commonly wage earners for themselves and their families, combining work and learning, pursuing knowledge, skills, and a credential that employers will recognize, and seek academic/career advising to guide their professional path. Given the rising presence of non-traditional/post-traditional students, new research venues into adult identity formation and development of this group of students are emerging for more nuanced investigation. This is especially important given the findings that personal development through higher education shows “benign and transformative” (McLean & Abbas, 2011: 2), but also “negative and damaging” (*ibid*) effects on identity development. However, focusing on the

context of non-traditionality is beyond the scope of the present paper, which intends to set the framework for conceptualizing adult identity formation of students transitioning from adolescence.

With massification and widening access to higher education, participation in post-secondary education has become an accustomed route for a more significant portion of young people after graduating from high school than it used to be generations ago. Years spent in higher education cover a significant part of the transition from adolescence to adulthood, for some even representing a station launching them into adulthood. Higher education for most students provides a “vestibule”, when assuming adult roles and tasks is suspended. Expansion of post-secondary education is also often related to “delayed or jeopardized labor market integration” (Brückner & Mayer, 2005: 30). For youths attending some form of post-secondary education, socialization and education interact with their personal development processes. Educational experience can hinder or discourage the critical processes in adult identity formation in such an interplay. However, so far, studies examining the role of educational settings in the processes of students’ personal identities development have shown “the potency of identity as a concept at the core of educational processes” (Flum & Kaplan, 2012: 244), opening space for discussing processes of identity formation in various educational contexts, including higher education. Research has not fully addressed how educational contexts shape the perception of adult status or contribute to its cultivation (Syed & McLean, 2015; Gilleard & Higgs, 2016). Especially, little is known about how higher education impacts the identity formation of non-traditional/post-traditional students.

Furthermore, summarizing from a number of longitudinal studies, Adams and Fitch (1983) conclude that higher education years are “an important time for continued personality formation” (ibid: 1267). This finding signals the formational potential of higher education and leaves open the question of whether the actual processes in it claim that potential. The importance of the context, particularly that of educational institutions, for the process of identity formation has been already recognized (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Furthermore, Brückner and Mayer (2005: 32) argue that education and labor market institutions are key actors nowadays in structuring the life course, which governs individuals’ age-graded behavior. Waterman (1993) suggests that the

higher education context provides “a diversity of experiences that can both trigger considerations of identity issues and suggest alternative resolutions for identity concerns” (ibid: 53-54). However, it remains open to the question of the particular aspects in which higher education acts as a resource and support to students on the path of their adult identity formation.

Starting higher education represents a threshold in youth’s lives. It often includes other transitions (leaving the parental home, independent living, and socializing in new peer groups), which challenge individual identities requiring a higher degree of reliance on personal psychological capacities while breaking up with adolescent forms of responses and adopting adult-like ones. This challenge is regarded as “identity reformation process” (Kroger, Martinussen & Marcia, 2010). However, reforming one’s identity takes time and requires resources, both from within and from the outside. In this sense, the educational process should be designed and governed so that it recognizes students’ personal inner struggles on their road to adulthood. Students differ in their readiness for higher education, psychological maturity, and agency, which can influence their adult identity formation (Côté, 2006) and might require additional intentional support from an educational institution.

Educational context is essential for shaping young persons’ self-image, modeling their behavior, and acquiring a sense of self-efficacy. Research by Lannegrand-Willems and Bosma (2006) documented this in the context of secondary education and identity development in adolescents. Their study demonstrates that school experience acts as “a personal resource in the development of identity” (ibid: 85). On the other side, when it comes to previous research on higher education context, in a voluminous study on *How College Affects Students* (Pascarella, 2006), which was initiated by Pascarella and Terenzin two decades ago, it is interesting that authors provide little evidence of the effects related to identity development, not to mention adult identity specifically.

Among the rare studies, Berman, Kennerley and Kennerley (2008) focus on adult identity as an outcome variable while researching the effects of a university-based intervention program. Their research tells how a particular learning design (co-participatory and transformative) brings positive changes in students’ adult identity development. Results suggest that students are interested in self-growth and are motivated to participate in such activities while in higher

education, perhaps equally as they are interested in the main study program. However, higher education is slowly opening itself towards non-traditional forms of learning such as blended learning, MOOCs, e-learning, or group projects. Moreover, today's tertiary education is wedged in "didactical antiquity", in which students are confined to "learning requirements that have nothing to do with them and their self-learning movements" (Arnold, 2019: 12). While the learner-centered paradigm is a well-established approach in adult education, its position in higher education is not as favorable. In this paradigm, a teacher is not an unquestionable authority but a facilitator, while a student is active knowledge and meaning constructor. Such a teaching experience aims to be relevant for students personally – from the content, resources, methods, and environment – and, as such, opposes the traditional learning culture. Nevertheless, its values for students' personal growth are many. Based on the systematic analysis of literature on student-centered approach, Tangney (2013) identifies, among other elements, values of this paradigm for students' personal growth; opportunities for empowerment, respects for students' free choice and responsibilities, and expressing faith in students' potentials (*ibid.*: 268-269).

The discussion on adult identity in higher education further leads us to clarifying interactions between social context and individual agency in the processes of adult identity formation. This theme has already been recognized as of particular value for considering the transition from adolescence to adulthood, as it is reflected in the volume edited by Ross Macmillan (2007). Summarizing from a bulk of different interpretations, Hitlin and Elder (2007: 172) identify two characteristics of agency – moments of freedom and the ability to initiate self-change, in addition to four aspects of agency suggested by Bandura: intentionality, forethought, self-reactiveness (self-regulation), and self-reflectiveness (*ibid.*). This implies certain individual powers that stipulate person's developmental processes and interact with the resources and activities coming from the social context. The sense of personal agency, along with the sense of direction and purpose signals "positive adjustment and optimal functioning" (Berman, et al., 2008: 139). Besides, studies (e.g., Flum & Kaplan, 2006) document the benefits of exploratory process in an educational setting by providing students with adaptive outcomes, e.g., the ability to respond to situations that challenge their identities, which is needed throughout life, whenever one's identity is at the question. Moreover,

researching in the school context, Lannegrand-Willems and Bosma (2006: 86) argue that exploration and commitment are inseparable from participation in important societal institutions.

Students on Road to Adulthood

Studies cited so far provide evidence supporting active psychological processes of self-exploration, questioning, and experimentation in students attending higher education. Furstenberg (2008) goes as far as to claim that over the past decades, higher education became the central social institution that structures early adulthood. In effect, it provides prerequisites for the transition to adulthood, enabling access to better-paid jobs and more flexibility in governing one's career. There are also countries like Bosnia and Herzegovina where higher education becomes a station even to those youth who never aspired to this educational level but are choosing for it due to lack of employment opportunities. This role of higher education has already been described as "parking lot" (Thunborg, Bron & Edström, 2013). However, the global trend is that an average person in the early twenties spends five years more in education than the previous generations. Likewise, "educational experiences of those now in their early 20s resemble those who were in their late teens 50 years ago" (Côté, 2006: 89). Youth representing a group of higher education students are described (e.g., Furstenberg, 2013: 35) as having different transitions to adulthood than their counterparts not pursuing higher education. Persons embarking on work-related commitments after high school might enter adult marking roles earlier, but it is expected that even in this case, the transition is longer than it was generations before due to high demands of independent living.

Moreover, researching the inputs and throughputs of students' development in higher education, Côté and Levine (2002) show that prevailing motivation for attending higher education among students nowadays is extrinsic, with passive motivational profiles of expectations driven and default driven students. In the latter case, students are attending higher education because of the lack of alternatives, while in the former to please their parents (ibid: 150-151).

However, as stated earlier, research on the adult identity formation of higher education students is peculiarly scarce compared to adolescent development or

the context of secondary education. According to Côté's (2006) findings, adult identity development scores increase linearly between 18 and 23, with about 53% of students aged 23 having moderate adult identity scores and 41% scoring for a high adult identity. Kroger, et al. (2010) found that one-third of students reach full identity achievement upon completing higher education. Those findings suggest that youth in higher education are somewhere in-between adolescence and full adulthood. Likewise, the cited results indicate that higher education does not have the same effects on all students and that some other factors partake jointly with higher education experience. Benson and Elder (2009) go as far as to maintain more significant variability in youth's pathways to adulthood, stressing the importance of "social support and social psychological resources" (ibid: 1265).

Prior studies (e.g., Holmstrom, Karp & Gray, 2002) have already documented that higher education faces students with upheaval in daily matters more than coursework complexities. In longitudinal research over three years with psychology students, the same authors also found out that students were reporting on becoming more independent and self-accountant "but at a comfortable and relatively unthreatening pace" (ibid: 454). This suggests that students perceive higher education years as a supportive context providing a niche for their personal developmental journey. It has been widely recognized that youth participating in higher education are undergoing emerging adulthood, facing many challenges and opportunities on the road to becoming an adult.

Although existing studies provide limited insight into the transition experiences, they give no indications of the role of higher education experience in forming an adult identity. Some research (cf. Benson, Johnson & Elder, 2012) confirms relatedness of school and work statuses to subjective adult age in the early twenties, whereby persons who were out of school and having a job tended to perceive themselves as adults to a greater extent compared to those with different school and work statuses. The same study also confirmed that youth's self-perception of adult identity attainment should be observed concerning several developmental processes, psychological maturity, and school-to-work pathways.

For most student populations, marriage and parenthood are not desired tasks during their college years, while most of them leave their parental households managing their everyday life matters and finances more or less independently of their parents. In a study with senior high school students transiting to higher

education Holmstrom et al. (2002: 438) found that the students were much more concerned with the responsibilities of an independent living, like doing laundry, organizing daily routine, budgeting money, friendships and renegotiating relationships with family than they were concerned with academic challenges. It was also reported that leaving parents' home for college poses a set of identity questions before the youth who find themselves "negotiating a delicate balance of independence and dependence, autonomy and reliance on others, distance and closeness, change and stability" (Holmstrom et al., 2002: 255).

Among the most remarkable findings from Arnett's research (Arnett, 2004) with higher education students is that they tend to feel like adults in specific ways but not in all, e.g., they tend to feel in-between, which lead to the formulation of emerging adulthood theory that will be discussed later. This leads to a hypothesis that the role of a student provides the most important identification for youth attending higher education, granting thus a niche that suspends entering other developmental tasks that might endanger their student status. They might be working to gain some financial independence and valuable experience, but not full-time and not in a career-based way. They might enter relationships in order to explore themselves and possible partners but delaying marriage and parenthood. Arnett (2004) identified the three central developmental tasks that arise for emerging adults: finding a satisfying career, choosing a partner for starting a family and establishing financial independence. All those tasks are considered to be a part of exploratory behavior while restraining from long-lasting commitments. Most of the students, at least during their college years, live independently of their parents and are entitled to certain financial responsibilities. However, not all of them manage to obtain financial independence from their parents, given limited job opportunities and sometimes demanding workload in their studies.

Students as Emerging Adults

Although earlier theorists such as Havighurst, Erikson, Chickering and Reisser have pointed to the need for more nuanced differentiation of the phases of human development, especially in the transition from adolescence to adulthood, only the concept of emerging adulthood introduced by Jeffrey Arnett in the late 1990s has witnessed affirmation in empirical studies (e.g., Reifman,

Arnett & Colwell, 2007). Therefore, in the more recent literature (cf. Hartmann & Toguchi Swartz, 2007; Toguchi Swartz, Hartmann & Rumbandt, 2017), especially that related to the context of higher education, emerging adulthood is treated as a distinct phase in human development placed “around age 18 and stretching into the early 30s” (Toguchi Swartz et al., 2017: 2). Recently, Arnett’s concept of “emerging adulthood” is gaining prominence in use, emphasizing the liminal position between adolescence and adulthood. Notwithstanding the critics of the concept, it is relevant for stressing “the extension of identity issues from adolescence into emerging adulthood” (Schwartz et al., 2013: 107). By this, the processes of identity exploration and commitment are rendered as “the most central feature” of this period (Arnett, 2004: 8).

Researching with young people between 18 and 25, Jeffrey Arnett (2004) has concluded that there is a specific period of life, which is neither adolescence nor “full” adulthood. He named this period emerging adulthood, encompassing the time when persons think of themselves as grown-ups, but they are still not considered mature enough to be adults. When asked whether they have reached adulthood, young people aged 18-25 respond “yes and no”. Emerging adulthood is “distinguished by relative independence from social roles and normative expectations” (Arnett, 2000: 469). This phase begins with high school graduation, and it continues with many transitions in an individual’s life. However, the endpoint is tensile, reflecting various individual paths and trajectories, giving this period “remarkable amorphousness” (Schwartz et al., 2013: 97).

The generation under the focus of Arnett’s study is characterized by a higher level of freedom, questioning, and unpredictability in the transition to adulthood, which carries a series of demographic and psychological challenges. Some of the challenges are related to public policies regarding tenure and education of the generation that needs more time to become a productive segment of the society, make money and pay taxes. In the psychological sense, the challenge is in the possibilities of developing the sense of autonomy, responsibility for own personal development, but also for other roles that are considered worthwhile in a particular social context, such as the role of employee, spouse, a parent, and the like.

Critics of Arnett’s concept have been directed to viewing emerging adulthood as a developmental stage and its aspirations towards theory status

(Côté, 2014; Syed, 2016). In this regard, Syed recognizes integrativity and generativity as the main strengths of emerging adulthood, but questions its explanatory power needed for the status of a theory (Syed, 2016: 22). The same author, referring to the streams in developmental science from the 1980s onwards (life course theory, life span theory, developmental contextualism, and dynamic systems), warrants that “stages are not good” (ibid: 14) for they imply universality, normativity, and discontinuity in development, and have been abandoned in recent conceptualizations of human development. Côté (2014) adds to the list of disputes stating that exploration before taking adult commitments, or moratorium in Erikson’s terms, is not something that the whole generation will undertake. Besides, his positions did not prove to be invariant across the social classes. Arnett’s conception omits antecedents and long-term consequences of identity formation processes, which is another remarkable limitation according to Côté (2014: 187).

Based on the intensive research on the topic of emerging adulthood, Arnett (2000; 2004) extracted five dimensions that distinguish this period;

- feeling in-between – most emerging adults feel that they are no more adolescents, but they do not feel as full adults either
- identity exploration – emerging adults are actively exploring themselves in the domains of world-view, career, relationships, and learning “who they are and what they want out of life” (Arnett, 2004: 8)
- self-focus – emerging adults are gaining more independence and responsibilities for themselves; they are focused on fulfilling their own needs
- age of possibilities – for most people, this is an optimistic age; a person sees a number of possible partners, job opportunities, social goals
- age of instability – many possibilities and choices that have to be dealt can make a person confused; confronted with change, some persons can feel discomfort, while others can feel a lack of self-confidence and personal freedom; a person is confronted with choices regarding living arrangement, education, job and choosing partners.

Empirical research in emerging adulthood is still in its early days. Some of the pioneering studies (Reifman et al., 2007) affirm differentiation of the

period between 18 and 25 years based on the given characteristics compared to younger and older groups. A logical question arising from the earlier discussions is whether emerging adulthood as a separate phase of life actualizes mainly in cases of the delayed entrance to “full” adulthood or represents the phase to which are entitled all, regardless of their individual’s contextual variables developmental trajectories. The more and more visible differentiation of a group of young people who neither participate in education nor are employed (NEET) makes more complicated attempts of a precise and clear definition of developmental paths and trajectories in the transition from adolescence to adulthood. Arnett’s model was also criticized for overemphasizing perceptions and the inner side of the transition to adulthood, failing to account for demographic and objective markers contextually (cf. Côté, 2014: 182). A limitation that Arnett himself noted is its relatedness to the specific context, that is: Western, developed countries and elite youth attending higher education, saying that it is “a period that exists under certain conditions that have occurred only quite recently and only in some cultures” (Arnett, 2004: 42). Syed and Mitchell (2013) indicate in this regard that no straightforward generalizations can be made on the existence and features of emerging adulthood to young adults with different ethnical backgrounds. Therefore, more research is needed to illuminate emerging adulthood among youth originating from different social backgrounds and different cultures.

As was shown thus far, the concept of emerging adulthood contributes with descriptions of young people finding themselves in post-adolescent years but not reaching for full adulthood, which is mostly found among the youth enrolled in higher education. A series of studies conducted by its inventor reflects searching for one’s adult identity while experimenting with varieties of options without making firm commitments. Just as the freedom to explore might resonate positively, the lack of guiding structures and norms in this process might be threatening, as Erikson himself suggested (Erikson, 1968). This gives an argument for looking at the role of social structures such as higher education in this regard.

Higher Education as Institutionalized Moratorium

As it is contained in Erikson's theory, identity development is a lifelong process, meaning that persons will be faced with various transitions throughout their lives, which will challenge their already established answers to the key identity questions. Also, given the epigenetic principle of human development proposed by Erikson's theory, it is maintained that present developmental tasks build upon the previous conflicts and attainments. Eriksonian tradition posits exploration and commitment as the two main processes of identity formation, which are inseparable from the social context. In this view, exploration represents a process of information gathering that precedes making choices and commitments. A person pursues information both on her/his personality and the context. Higher education context provides this pursuit with "tangible resources" (Côté, 2006), representing a structured and organized environment for students' self-growth. Discussing the role of social context for the development and maintenance of the sense of ego identity, Erikson (1968) stresses the importance of recognition and support from the social environment. Fundamental are interactions with significant others and social institutions as the source of strength for ego. In an earlier study, Adams and Fitch (1983) were interested in what they referred to as psychological environments of university departments characterized by the three dimensions defined by Moos (Moos, 1973 cited after Adams & Fitch, 1983: 1266). First is the relational dimension, which embeds interactions and support from relations among people in a certain environment. Then comes the dimension of personal development, meaning that an environment supports the processes of personal development. The last one is the dimension of system maintenance, providing order and organization to various processes at play. Through its structures and processes, educational context provides a framework for students' exploration of their identities and search for new questions about who they are. Even the negative experiences should not be dismissed from the growth potential and possible developmental effects by activating "the ability to recast a negative memory as a positive turning point or learning experience" (Schwartz et al., 2013: 97).

So far, we have seen that the processes of adult identity formation in higher education students are inseparable from their role of a student and educational context. We have discussed that the process of adult identity formation includes a series of crises or conflicts that a young person has to resolve in order to move on with her/his identity development. Crises resolution undermines exploratory behavior before taking on firm commitments and claiming identity achievement. This all reflects an intensive “identity formation work”, which, according to Erikson (1968), requires a psychosocial moratorium. Moratorium effects of higher education setting are manifested in the developmental delay. Opposite are acceleration effects when development is enhanced (Côté, 2002: 120).

Moratorium itself represents “a period of delay granted to somebody who is not ready to meet an obligation or forced on somebody who should give himself time” (Erikson, 1968: 157). The main goal of the psychosocial moratorium is “free role experimentation [...] in some section of his society” (Erikson, 1959: 111). The concept of moratorium denotes the possibility for persons to “seek out and explore various possible identity commitments” (Berman, et al., 2008: 141). When exploration processes are high, while commitments are not yet taken, it means that identity formation processes are active, but during the moratorium period, identity is not yet achieved. Commitments typically result from exploration, but it is not in all cases this way. Côté (2014) indicates that “neither Erikson nor Marcia argued that all young people pass through such a period of undertaking active identity explorations” (ibid: 187).

Further, this gives rise to an individual’s agency, especially in those youth involved with institutions in some crucial periods of their identity development. The lack of active exploration, while a person is in a state of prolonged transition to specific roles and tasks (e.g., occupational and familial), is what Cuzzocrea (2018), in her research with Italian youth, identifies as *waithood*, as opposed to the moratorium, which is expressed in active exploration. She defines *waithood* as “intermediate passages deprived of their intrinsic exploratory value” (ibid: 15), so persons are waiting until it passes. Institutional support from the environment might be of crucial value in helping youth make use of the opportunities that the period between adolescence and adulthood grants. This support is viewed in literature through facilitation providing resources (in terms of equipping individuals with cognitive capacities and individualization strategies) or as an investment that individuals make in their identity.

Erikson posited that societies provide youth with a structured framework to guide them on the path to adulthood by providing exploration and development opportunities, representing an institutionalized moratorium. One example in higher education would be granting students opportunities to change academic majors or encourage more mature meaning-making in the teaching process (cf. Schwartz et al., 2013: 97). On the other hand, Erikson also maintained that psychosocial moratorium could be self-constructed by youth. The self-constructed moratorium, just as the one which is imposed on the youth, can be a source of social problems and threatening if it takes young persons away from social values and norms. Erikson assumed that institutions provide “the necessary matrix of the development of all behaviour” (Kroger & Marcia, 2011: 32). In Côté’s (2006) interpretation of Erikson’s theoretical positions, institutionalized moratorium provides a safe zone for “working through identity confusion and resolving an identity crisis” (Côté, 2006:85). The institutional moratorium can have a double role – the institution itself in a way creates the moratorium by preventing taking commitments outside its framework, while in the other sense, it provides a shelter, support for those in need for more time to explore themselves before making long and firm commitments.

Conclusions

Based on what has been said thus far, it can be concluded that current discourse expands awareness and tolerance of non-traditional and off-time transitions to adulthood. Therefore, youth in higher education are somewhere in-between adolescence and full adulthood, given that the processes of becoming, exploration and questioning identity, searching for what one truly is are intensive. The role of higher education in students’ adult identity formation in this paper is viewed through the concept of the institutionalized moratorium. Analogous with Erikson’s psychosocial moratorium, institutionalized moratorium provides structure and resources to students in their identity exploration processes. Erikson’s theory underpins relationships with others, recognition and support from the environment in providing students with adaptive outcomes enabling them to respond to situations that challenge their identities. The teaching approach is reported as having formational potential when it is student-centered, cognitively,

emotionally and socially challenging, and when it grants students the sense of self-directedness in learning. Analyses provided in this paper give evidence that higher education is an important context for ongoing personality formation since it faces students with challenges both in personal and academic life. Reviewed studies also suggest that students are interested in self-growth while in higher education, perhaps equally as they are interested in the main study program, and that they need support and resources from their environment. Implications for higher education's formational potential are seen in Arnold's (2019) urge that the paradigm of identity formation (instead of the paradigm of preparation) should be promoted in educational contexts, suggesting that higher education's end should be strengthening personhood and forming the personal identity of young people.

During the past decades, higher education has witnessed massive transformations moving from elite to nearly universal in most societies, admitting students of diverse backgrounds, academic preparedness, and motivation. In the face of those changes, the purpose and the mission of higher education are also being re-defined, expressing its inclination towards industry and economy, and setting preparation of students for the labor market as its utmost goal. Furthermore, the mainstream discourses on higher education seem to neglect students' personal development as the educational goal, ignoring the role it could play in that process. Conversely, as Arnold (2019) notes, facing the uncertainty of the present and the future will require higher education to focus more on personality and extra-professional competency development.

The present paper tackled the formative potential of higher education. It dealt with its capacity to shape young persons' character attributes and develop personal properties needed for more independent and autonomous adult living. This objective contrasts the prevailing perception of higher education as being concerned exclusively with academic goals related to scientific discipline or imparting professional knowledge leading to a qualification. The rationale for raising such a question stems from the fact that higher education is the only social institution entitled for systematic education of youth undergoing adult identity formation processes. This further opens the question of whether the actual processes in higher education claim their formational potential, a question that should be addressed in a thoroughly designed empirical research.

Konceptualizacija formiranja identiteta odraslosti u kontekstu visokog obrazovanja

Sažetak: Osnovna namjera ovoga rada jeste istražiti mogućnosti pozicioniranja diskursa o formiranju identiteta odraslosti unutar konteksta visokog obrazovanja. U tu svrhu, najprije se preispituje formativni potencijal visokog obrazovanja. Zatim se predstavljaju Eriksonov psihosocijalni teorijski pristup te Arnettov koncept nadolazeće odraslosti kao referentni okviri unutar kojih je moguće promišljati procese formiranja identiteta odraslosti. U zaključku se navodi kako visoko obrazovanje pruža institucionalizirani moratorij, kao i mogućnost produženog prelaska iz adolescencije u odraslost, te tako kreira prostor za intenzivan proces formiranja identiteta. Ipak, čini se kako su u dominantnim diskursima humanističke svrhe visokog obrazovanja potisnute neoliberalnim ciljevima. Stoga, ovaj rad također poziva na povratak humanističkim vrijednostima u visokom obrazovanju ukazujući na mogućnosti razvoja osobnosti u tom kontekstu.

Ključne riječi: identitet odraslosti, visoko obrazovanje, nadolazeća odraslost, institucionalizirani moratorij.

References

- Adams, G. R., & Fitch, S. A. 1983. Psychological environments of university departments: Effects on college students' identity status and ego stage development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(6), pp. 1266–1275.
- Arnett, J. J. 2000. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, pp. 469–480.
- Arnett, J. J. 2004. *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*. New York, NY: Oxford University Press.
- Arnold, R. 2019. *Escape from Teaching*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Benson, J. E., & Elder, G. H. 2011. Young adult identities and their pathways: A developmental and life course model. *Developmental Psychology*, 47(6), pp. 646–657.
- Benson, J. E., Johnson, M. K., & Elder, G. H. 2012. The implications of adult identity for educational and work attainment in young adulthood. *Developmental Psychology*, 48(6), pp. 1752–1758.
- Berman, S. L., Kennerley, R. J., & Kennerley, M. A. 2008. Promoting adult identity development: A feasibility study of a university-based identity intervention program. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 8(2), pp. 139–150.
- Brückner, H., & Mayer, K. U. 2005. De-Standardization of the Life Course: What it Might Mean? And if it Means Anything, Whether it Actually Took Place? *Advances in Life Course Research*, 9, pp. 27–53.
- Côté, J.E. & Levine, C. 2002. *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Côté, J.E. 2006. Emerging adulthood as an institutionalized moratorium: Risks and benefits to identity formation. In: Arnett J. J. & Tanner J. L. eds. *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. Washington: American Psychological Association, pp. 85–116.
- Côté, J. E. 2014. The Dangerous Myth of Emerging Adulthood: An Evidence-Based Critique of a Flawed Developmental Theory. *Applied Developmental Science*, 18(4), pp. 177–188.
- Cuzzocrea, V. 2018. Moratorium or waithood? Forms of time-taking and the changing shape of youth. *Time & Society*, 28(2), pp. 567–586.
- Erikson, E. H. 1968. *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton & Company, Inc.
- Erikson, E. H. 1959. *Identity and the life cycle: Selected papers*. New York: International University Press.

- Flum, H. & Kaplan, A. 2006. Exploratory Orientation as an Educational Goal. *Educational Psychologist*, 41(2), pp. 99-110.
- Flum, H., Kaplan, A. 2012. Identity Formation in Educational Settings: A Contextualized View of Theory and Research in Practice. *Contemporary Educational Psychology*, 37, pp. 240-245.
- Furstenberg, F. F. 2008. The intersections of social class and the transition to adulthood. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2008(119), 1–10.
- Furstenberg, F. F. 2013. Transitions to Adulthood. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 646(1), pp. 28–41.
- Gilleard, C., & Higgs, P. 2016. Connecting Life Span Development with the Sociology of the Life Course: A New Direction. *Sociology*, 50(2), pp. 301–315.
- Hartmann, D., & Toguchi Swartz, T. 2007. The New Adulthood? The Transition to Adulthood from the Perspective of Transitioning Young Adults. *Advances in Life Course Research*, 11, pp. 253–286.
- Hitlin, S., & Elder, G. H. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2), pp. 170–191.
- Holmstrom, L. L., Karp, D. A., & Gray, P. S. 2002. Why Laundry, Not Hegel? Social Class, Transition to College, and Pathways to Adulthood. *Symbolic Interaction*, 25(4), pp. 437–462.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J.E. 2010. Identity Status Change during Adolescence and Young Adulthood: A Meta-Analysis. *Journal of Adolescence*, 33(5), pp. 683-698.
- Kroger, J., & Marcia, J. E. 2011. The identity statuses: Origins, Meanings, and Interpretations. In Schwartz S. J. et al. eds. *Handbook of Identity Theory and Research*. New York: Springer. Vol. 1, pp. 31–53.
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. 2006. Identity Development-in-Context: The School as an Important Context for Identity Development. *Identity*, 6(1), pp. 85–113.
- Macmillan, R. 2007. ‘Constructing Adulthood’: Agency and Subjectivity in the Transition to Adulthood. In: Macmillan R. ed. *Constructing Adulthood. Agency and Subjectivity in Adolescence and Adulthood*. Oxford-Amsterdam: Elsevier, pp. 3-29.
- McLean, M., & Abbas, A. 2011. Introduction to Biographical Methods. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 3(3), pp. 1–3.
- Mortimer, J.T. 1996. Social psychological aspects of achievement. In A. Kerckhoff, *Generating Social Stratification: Toward a New Research Agenda*. New York: Routledge, pp. 17-36.
- OECD 1987. Adults in Higher Education, *OECD Publication* 55(2), pp. 115-131.

- Pascarella, E.T. 2006. How College Affects Students: Ten Directions for Future Research. *Journal of College Student Development*, 47(5), pp. 508-520.
- Reifman, A., Arnett, J. J., & Colwell, M. J. 2007. Emerging adulthood: Theory, assessment, and application. *Journal of Youth Development*, 2(1), pp. 1-12.
- Schwartz, S. J. et al. 2013. Identity in emerging adulthood: Reviewing the field and looking forward. *Emerging adulthood*, 1(2), pp. 96–113.
- Soares, L. 2013. Post-traditional Learners and the Transformation of Postsecondary Education: A Manifesto for College Leaders. American Council on Education. retrieved from: <https://www.acenet.edu/Documents/Post-traditional-Learners.pdf> [October 13, 2020].
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. 2011. When Is Identity Congruent with the Self? A Self-Determination Theory Perspective. In: Schwartz S. J. et al. eds. *Handbook of Identity Theory and Research* (Vol. 1 *Structures and Processes*). New York-Dordrecht-Heidelberg-London, Springer, pp. 381-402.
- Syed, M. 2016. Emerging Adulthood: Developmental Stage, Theory, or Nonsense? In: Arnett J. J. ed. *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood*. New York, Oxford University Press, pp. 11-25.
- Syed, M. & McLean, K. 2015. The Future of Identity Development Research: Reflections, Tensions, and Challenges. In McLean K. C. & Syed M. U. eds. *The Oxford Handbook of Identity Development*. Oxford-New York: Oxford University Press, pp. 562-573.
- Tangney, S. 2013. Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(3), pp. 266–275.
- Thunborg, C., Bron, A., & Edström, E. 2013. Motives, commitment and student identity in higher education—experiences of non-traditional students in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 45(2), pp. 177–193.
- Toguchi Swartz, T., Hartmann, D., & Rumbaut, R. G. eds. 2017. *Crossing to Adulthood: How Diverse Young Americans Understand and Navigate Their Lives*. Boston: Brill.
- Waterman, A.S. 1993. Developmental Perspectives on Identity Formation. In: Marcia J. E. eds. *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research*. New York, Springer-Verlag, pp. 42-68.

Violeta Orlović Lovren¹

Jovan Miljković²

Svjetlana Tubić³

Obuke nastavnika kao doprinos jačanju kapaciteta za razvoj osnovnog obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini

Sažetak: Rad je posvećen analizi efekata obuka nastavnika koje su osmišljene i sprovedene u Bosni i Hercegovini kao projektna aktivnost u okviru šireg projekta, *Podrška obrazovanju odraslih: naknadno sticanje osnovnog obrazovanja odraslih*, čiji su nosioci, tokom 2012-2013. godine bili Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) i Institut za međunarodnu saradnju Nemačkog saveza visokih narodnih škola (DVV International) - Ured za BiH. Razlozi za pokretanje obuka kao i analiza njihovih efekata razmatraju se u specifičnom društveno-istorijskom i obrazovno-političkom kontekstu, kako bi se sagledali ne samo nasleđeni problemi nedovoljne pismenosti već i uslovi u kojima se kapaciteti za njihovo rešavanje i izgradnju sistema osnovnog obrazovanja odraslih danas razvijaju. Predstavljaju se metodološki pristup i nalazi istraživanja, zasnovanog na procenama nastavnika o efektima obuke u kojoj su učestvovali. Imajući u vidu osvrt na kontekst i nalaze istraživanja, predlažu se mogući pravci za unapređenje stanja u ovoj oblasti.

Ključne reči: osnovno obrazovanje odraslih, nastavnici, obuke, efekti, BiH.

¹ Dr. Violeta Orlović Lovren, vanredna profesorica na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju; e-mail: violeta.orlovic@f.bg.ac.rs

² Dr. Jovan Miljković, vanredni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju; e-mail: jovan.miljkovic@f.bg.ac.rs

³ MA Svjetlana Tubić, master andragog, JU OŠ „Branko Radičević“, Banja Luka; e-mail: svjetlana.tubic@gmail.com

Uvod

Izgradnja modernog osnovnog obrazovanja odraslih počiva najmanje na dva jaka stuba – konceptu funkcionalne pismenosti i kvalitetu nastavnika koji su specifično obučeni za ovu delatnost. Oslonac u adekvatnoj obrazovnoj politici daje neophodnu stabilnost ovim stubovima i otvara praktičan prostor za njihovu nadogradnju.

Na ovakvom polazištu počivaju mnoge andragoške i šire društvene intervencije usmerene ka razvoju i jačanju osnovnog obrazovanja odraslih, u zemljama različitim po svom ekonomskom statusu i socijalno-kulturnom kontekstu. Ono čini okosnicu i projekta *Podrška obrazovanju odraslih: naknadno sticanje osnovnog obrazovanja odraslih*, a posebno projektne aktivnosti usmerene ka obukama nastavnika, za čiju su neposrednu realizaciju bili zaduženi organizacija GIZ i Institut za međunarodnu saradnju Nemačkog saveza visokih narodnih škola (DVV International) - Ured za BiH⁴.

Nakon čitavog veka pokušaja da se doprinese rešavanju pitanja obrazovanja odraslih, pa i nedovoljne pismenosti, u Bosni i Hercegovini je, zbog niza društvenih i istorijskih razloga, ovaj problem tek ublažen a ne i rešen. Na ovom mestu želimo da naglasimo da ni najrazvijenije zemlje sveta nisu uspele da do kraja reše svoje probleme sa nepismenošću, a sa tehnološkim napretkom situacija se dalje usložnjava, kao što se usložnjavaju i koncepcije pismenosti. Poražavaju podaci koje nam prenosi Pašalić Kreso (2017: 96), prema kojima „svaki peti Evropljanin mlađi od 15 godina, a slično je i sa odraslima, ima teškoću u čitanju i pisanju“. Posmatrajući obuke nastavnika ostvarene u sklopu projekta kao osmišljenu i andragoški zasnovanu intervenciju u specifičnom kontekstu, u radu pružamo kratak osvrt na društveno-istorijske okolnosti i trendove u rešavanju problema nepismenosti, kao i na preduslove koje pruža obrazovna politika za usavršavanje kadra u ovom domenu, na području BiH. Usmeravajući fokus ka istraživanju dugoročnih efekata obuka na obrazovnu politiku i praksu – prema procenama nastavnika – preduzimamo, nakon sedam godina od njihovog završetka, korak koji donatori većine projekata, pa i ovakvog, sistemskog i višegodišnjeg, ne čine – što zbog nedostatka kapaciteta i vremena, što zbog nedovoljnog interesovanja.

⁴ Ministarstvo civilnih poslova BiH, kao nosilac projekta, uz podršku Ministarstva za ekonomsku saradnju i razvoj Savezne Republike Nemačke (BMZ) realizovalo je širi projekat, u periodu od 2010-2016. godine.

Istraživačka pažnja autora ovog rada je najpre zaokupljena pitanjem moguće diskrepancije između planiranih i ostvarenih efekata obuka na jačanje kapaciteta nastavnika – kao putokaza za moguće dalje, sistemske i andragoške, intervencije i razvoj sistema obrazovanja odraslih u BiH.

Pitanje (ne)pismenosti u Bosni i Hercegovini – društveno-istorijski kontekst projekta

Pre sagledavanja stanja (ne)pismenosti u BiH tokom proteklog veka, moramo da naglasimo da se radi o pojmu i konceptu koji se često „tretira kao općepoznati pojam koji nije potrebno definirati. Međutim, pri prvom pokušaju preciznijeg određenja lako se uočava kako je to kompleksan fenomen koji se tiče podjednako čovjeka, pojedinca, ali i zajednice i društva u cjelini, pa čak i cijelog čovječanstva” (Pašalić Kreso 2017: 94). Konceptija i razumevanje pismenosti se kretalo od znanja čitanja, pisanja i računanja, preko funkcionalne pismenosti pa do koncepcije ključnih kompetencija koju trenutno zagovara EU, a „u strategijama i obrazovnim programima razvijenijih zemalja se pored čitanja, pisanja i računanja, govori o potrebi informacijske i digitalne pismenosti, zatim o komunikacijskoj, medijskoj, građanskoj, kulturnoj, pravnoj, finansijskoj, ekološkoj, poduzetničkoj, potrošačkoj itd.“ (Pašalić Kreso 2017: 96).

Nakon Prvog svetskog rata, BiH je, po podacima od 1920. godine, iz Izvještaja Zemaljske vlade za BiH, u skladu sa ondašnjim poimanjem koncepta pismenosti, u Kraljevinu SHS ušla sa populacijom u kojoj je „analfabeta iznad 7 godina od ukupnog stanovništva 87 %“ (prema: Bralić 2016: 72). Uprkos sistematskim pokušajima da se ovaj problem reši (analfabetski tečajevi pri redovnim osnovnim školama, u vojsci, kao i u okviru institucija civilnog društva), BiH, prema podacima koje prenosi Jajčević (2014: 25), početak Drugog svetskog rata u Kraljevini Jugoslaviji dočekuje sa oko 75 % nepismenog stanovništva. KPJ je još tokom rata na oslobođenim teritorijama sprovodila tečajeve opismenjavanja, a „razvojem obaveznog osnovnoškolskog sistema (od 1945. sedam, a početkom 50-ih osam godina) trebalo je zatvoriti nove izvore nepismenosti, a putem opismenjavanja odraslih na analfabetskim tečajevima opismeniti što veći broj nepismenih stanovnika i tako postaviti temelj za njihovo dalje prosvjećivanje“ (Bondžić 2010: 92). Kao i rukovodstvo FNRJ, i rukovodstvo BiH je imalo

nerealne prosvetne planove, pa je prvim petogodišnjim planom zacrtalo „potpunu likvidaciju nepismenosti ljudi i žena ispod 45 godina starosti, do 1951. godine“ (prema: Jajčević 2014: 28). Iako su postignuća na polju opismenjavanja odraslih do 1948. godine bila značajna, nakon nje splašnjaва entuzijazam, da bi se već 1952. godine naponi opismenjavanja odraslih mogli okarakterisati kao efemerni.

Ipak, broj nepismenih se vremenom konstantno smanjivao - zahvaljujući obaveznom osnovnom obrazovanju, odumiranju nepismenog starijeg stanovništva, ali i delovanju škola za osnovno obrazovanje odraslih. Međutim, tačan podatak o broju nepismenih varira u skladu sa različitom definicijom nepismenosti koju zastupaju autori, i u skladu sa tim i različitom metodologijom utvrđivanja ove pojave. Pred početak ratova 90-ih godina XX veka, po popisu na teritoriji BiH iz 1991. godine, od 3.349.642 stanovnika starijih od 15 godina, 471.182 (14,16 %) građana je bez osnovne škole, 81.230 (2,42 %) građana sa završenih 1-3 razreda osnovne škole i 577.126 (17,23 %) stanovnika sa završenih 4-7 razreda osnovne škole (FZSS 1998: 131). U isto vreme Pašalić Kreso (2017: 98-99) nam prenosi podatak da je na ovom popisu BiH imala 9,9 % nepismenih, a „taj procenat je u pojedinim analizama i medijskim člancima povećavan do dvostrukog iznosa, a u nekim drugim pak dvostruko smanjivan“. Nakon ovog, u BiH je sproveden još jedan popis stanovništva 2013. godine. Prema podacima sa ovog popisa, na njenoj teritoriji živi 146.078 (4,13 %) građana starijih od 15 godina bez ikakvog obrazovanja, kao i 274.036 (7,76 %) stanovnika bez završene osnovne škole (BHAS 2018: 32), odnosno „popis zvanično navodi podatak da u BiH ima gotovo 90.000 nepismenih stanovnika ili 2,82 % u skladu sa definiranjem nepismenosti kako je to navedeno u metodološkim objašnjenjima Popisa“ (Pašalić Kreso 2017: 100). Ovaj kratak prikaz ukazuje na to da je, bez obzira na definisanje i metodologiju istraživanja, fenomen nepismenosti bio i ostao aktuelni problem Bosne i Hercegovine, ali i na to da on neće nestati sam od sebe, protokom vremena, već da je neophodno imati sveobuhvatnu i konzistentnu politiku opismenjavanja odraslih, koja će vešto kombinovati aktivne obrazovne i socijalne mere i podstaći njihovu primenu u okviru funkcionalnog socijalnog partnerstva.

Mogućnost jačanja kapaciteta nastavnika i sistema obrazovanja odraslih – obrazovno-politički kontekst

Činjenica da je BiH danas uspostavljena kao država sačinjena od dva entiteta (Republika Srpska i Federacija BiH) i Brčko distrikta, koji ima poseban status, višestruko se odražava na vođenje i sprovođenje obrazovne politike.

U okviru Federacije BiH postoji administrativna podela na deset kantona, od kojih svaki vodi svoju obrazovnu politiku, a u okviru nje i politiku obrazovanja odraslih. To znači da u okviru BiH postoji 12 politika obrazovanja odraslih, a u okviru njih, politika opismenjavanja i osnovnog obrazovanja odraslih, što predstavlja poseban izazov za ovu zemlju.

U vreme realizacije obuka, tokom 2012/2013. godine, profesionalno usavršavanje andragoških kadrova u BiH nije bilo sistemski rešeno. Zakon o obrazovanju odraslih bio je usvojen samo u jednoj administrativnoj jedinici (Republika Srpska, 2009). Članom 34. ovog zakona i Pravilnikom o vrsti stručne spreme nastavnika uređeni su vrsta stručne spreme nastavnika, profesora, nastavnika praktične nastave, stručnih saradnika, predavača, trenera, voditelja i drugih stručnih radnika u obrazovanju odraslih. Zakonom nisu predviđena sistematska rešenja i institucionalni okvir za andragoško-metodičko-didaktičko usavršavanje i profesionalno napredovanje andragoških kadrova, bez obzira na činjenicu da pred njima stoje ogromni zahtevi i što su oni ti koji u ovom slučaju predstavljaju sponu između ostvarivanja društvenih ciljeva i polaznika u obrazovanju odraslih.

Profesionalni razvoj nastavnika u obrazovanju odraslih u tom periodu u BiH u najvećoj meri bio je na "self" nivou (Alibabić i Ovesni 2005), odnosno u rukama samih nastavnika, ili u najboljem slučaju u rukama menadžmenta institucije. „Dodatne zahteve pred nastavnike postavlja heterogenost populacije odraslih koja se uključuje u osnovno obrazovanje, kao i posebni interesi različitih ciljnih grupa kojima se FOOO prilagođava" (Projekat Druga šansa 2013:17). Obrazovanje odraslih, a u okviru njega i osnovno obrazovanje odraslih, nije bilo andragoški utemeljeno, nastavni planovi i programi za osnovno obrazovanje odraslih prema kojima se ono realizovalo nisu bili prilagođeni potrebama i specifičnostima učenja odraslih osoba, što je u velikoj meri uticalo kako na njihovu realizaciju tako i na motivaciju polaznika i njihov ostanak u samom procesu koji im je bio osnova za ostvarivanje ličnih i socijalnih prava.

Imajući u vidu kratko naznačene odlike stanja i potreba za obezbeđenjem kvaliteta kadra kao preduslova razvoja osnovnog obrazovanja odraslih, kao i alarmantne podatke sa poslednjeg popisa stanovništva vezane za broj stanovnika koji nisu, ili su samo delimično, završili osnovnu školu, kao jedna od ključnih aktivnosti u okviru ovog projekta planirana je i realizovana obuka nastavnika za rad u osnovnom obrazovanju odraslih.

Obuke nastavnika u okviru projekta *Podrška obrazovanju odraslih: naknadno sticanje osnovnog obrazovanja odraslih*

Obuka nastavnika osnovnih škola za realizaciju osnovnog obrazovanja odraslih sprovedena je tokom 2012. i 2013. godine. Obuka se sastoji od pet dvodnevni, odvojenih ali sadržinski povezanih modula, a realizovana je za nastavnike šest osnovnih škola. Pre kreiranja kurikuluma obuke, projektni tim je uz pomoć upitnika sproveo istraživanje obrazovnih potreba potencijalnih polaznika obuke (nastavnika osnovnih škola - OŠ), tokom februara 2012. godine. Istraživanje je sprovedeno u školama u Banjaluci, Mrkonjić Gradu, Kaknju, Zenici, Sarajevu i Vojkovićima, a njime je obuhvaćeno 114 nastavnika. Rezultati istraživanja su obrađeni kvantitativnim i kvalitativnim postupcima i poslužili su za nastavak istraživanja obrazovnih potreba, koje je sprovedeno uz pomoć fokusgrupnog intervjua. Na osnovu dva održana fokusgrupna intervjua, dobijeni su rezultati koji su ukazivali da je neophodno sprovesti obrazovnu intervenciju, jer je dotadašnje usavršavanje ispitivanih nastavnika bilo uglavnom iz predmeta koje su predavali, a da je njihovo iskustvo u osnovnom obrazovanju odraslih uglavnom vezano za vanredne učenike i konsultativno-instruktivnu nastavu. Vredan pomena je i nalaz iskazane visoke intristične motivacije nastavnika redovnih OŠ za rad u osnovnom obrazovanju odraslih.

Kroz istraživanja je povoljno ocenjen i finalno oblikovan program obuke, kojom je obuhvaćeno sledećih pet modula: (I) Učenje odraslih – psihološke osnove, karakteristike, stilovi učenja; (II) Komunikacija, grupna dinamika i upravljanje obrazovnom grupom; (III) Vizualizacija i prezentacija u obrazovnom radu sa odraslima; (IV) Interaktivne metode obrazovanja odraslih; (V) Prilagođavanje kurikuluma za osnovno obrazovanje radu sa odraslima (GIZ i DVV International 2012: 13).

Sadržaj, dizajn i organizacija obuka nastavnika bili su u potpunosti zasnovani na andragoškim principima i osobenostima procesa funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih, a tokom njihovog kreiranja su uvažena iskustva sličnih projekata u regionu. Svaki od predviđenih pet modula realizovao je trenerski par, odnosno trener i asistent trenera.⁵

Realizaciju obuka možemo, prema rezultatima evaluacije polaznika, okarakterisati kao izuzetno uspešnu, o čemu svedoče ukupne prosečne ocene obuka (prosek svih pet modula, pri čemu je ocena 4 bila maksimalna) predstavljene u Tabeli broj 1.

Tabela br. 1: Prosečna ocena svih pet modula obuke po školi

Škola	Prosečna ocena obuke
OŠ „Branko Radičević“, Banja Luka	3,89
OŠ „Hamdija Kreševljaković“, Kakanj	3,86
OŠ „Musa Ćazim Ćatić“, Zenica	3,85
OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Mrkonjić Grad	3,83
OŠ „Džemaludin Čaušević“ Sarajevo, i OŠ „Aleksa Šantić“ Vojkovići	3,81

Iako su svi indikatori evaluacije procenjeni izuzetno pozitivno (ni jedan ajtem ni jedne od 25 održanih obuka nije dobio prosečnu ocenu po obuci manju od 3), vredí istaći da je indikator koji je od polaznika ocenjen najvišom ocenom *prijatna radna atmosfera* (procenjena maksimalnim skorom od 4.00) na svim održanim seminarima. Interesantno je da je svaki seminar ispunio očekivanja svih učesnika, a mnogih i premašio, kao i da bi svi učesnici seminare preporučili drugim kolegama.

U okviru svakog ciklusa obuka, planirano je da participira po 24 nastavnika, što bi činilo ukupno 120 polaznika. U realizaciji obuka, ovi planovi nisu u potpunosti ispunjeni. Svih pet modula obuke završilo je ukupno 88 polaznika (prema: GIZ i DVV 2012, GIZ i DVV 2013), a njihova distribucija po školama je prikazana u Tabeli broj 2.

⁵ Trenerski parovi su bili sledeći: modul (I) prof. dr. Mirjana Mavrak i mr. Sandra Bjelan; modul (II) doc. dr. Katarina Popović i MA Maja Maksimović; modul (III) MA Emir Avdagić i Nataša Prodanović; modul (IV) doc. dr. Haris Cerić i mr. Branko Dijanošić; modul (V) prof. dr. Šefika Alibabić i mr. Jovan Miljković. Tokom realizacije poslednje grupe obuka, došlo je do izmene trenerskog para za modul (I) koji su za tu obuku činili prof. dr. Šefika Alibabić i MA Azra Leho.

Tabela br. 2: Broj polaznika koji je participirao u obukama, po školama

Modul broj	OŠ „Branko Radičević“ Banja Luka	OŠ „Hamdija Kreševljaković“ Kakanj	OŠ „Musa Ćazim Čatić“ Zenica	OŠ „Ivan Goran Kovačić“ Mrkonjić Grad	OŠ „Džemaludin Čaušević“, Sarajevo i OŠ „Aleksa Šantić“, Vojkovići
I	18	17	16	24	15
II	18	20	19	24	16
III	18	18	16	21	15
IV	18	19	18	24	13
V	18	16	15	24	9
Ukupno završili obuku	18	17	16	24	13

Metodološki pristup praćenju efekata obuka nastavnika

Cilj empirijskog istraživanja obavljenog za potrebe ovog rada jeste sagledavanje efekata obuke sprovedene u sklopu projekta *Podrška obrazovanju odraslih: naknadno sticanje osnovnog obrazovanja odraslih* na jačanje profesionalnih kapaciteta nastavnika iz uključenih osnovnih škola u Bosni i Hercegovini.

Model evaluacije

Imajući u vidu cilj preduzetog istraživanja i kontekst u kome se odvija, moglo bi se reći da je među brojnim određenjima evaluacije našem okviru najbliže ono koje je definiše kao „sistem prikupljanja i interpretacije podataka, koji, kao deo celovitog procesa, vodi do procene njihove vrednosti iz perspektive mogućih aktivnosti” (Beeby, prema: Despotović 2010: 36). Uspostavljajući sistem prikupljanja podataka, u obzir smo uzeli ne samo činjenicu da se oni odnose na aktivnosti koje su se odvijale u okviru jednog projekta već da su činile deo reformske inicijative za unapređenje obrazovne politike i prakse u oblasti osnovnog obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini.

S obzirom na to, izbor elemenata za procenu sprovedenih obuka nastavnika za rad sa odraslima i interpretacija tako dobijenih podataka vrši se imajući u vidu da se kroz perspektive nastavnika reflektuje ne samo njihovo lično iskustvo i spremnost na dalji profesionalni razvoj nakon obuka već i realne mogućnosti implementacije naučenog koje su u njihovim sredinama otvorene nakon projekta. Vršeci ovu procenu sa vremenskom distancom od sedam godina, opredeljujemo se za *ex-post* evaluaciju ili evaluaciju uticaja koja se i primenjuje „onda kada prođe određeno vreme nakon završetka obrazovne aktivnosti” (Buldioski i dr. 2005, prema: Rizova i Pejatović 2017:53).

Mada je fokus istraživanja na procenama obuke, koje se pre svega odnose, kao i u većini drugih slučajeva, na postavljene ciljeve i ishode (Pejatović 2019), evaluacijom njihovog dugoročnog delovanja na profesionalne aktivnosti polaznika u obrazovanju odraslih u specifičnom kontekstu, neophodno je obuhvatiti širi spektar mogućih efekata. Složenost ovakve evaluacije ne zasniva se samo na mogućim rizicima usled vremenske distance već i na nastojanju da se obuhvati što relevantniji dijapazon pokazatelja koji govore o promenama nastalim na individualnom i sistemskom nivou i primeni naučenog u određenom profesionalnom i socijalnom miljeu.

Polazeći od toga, evaluacijom su u ovom istraživanju obuhvaćeni elementi dvaju modela koji sadrže širok obuhvat vrsta efekata koji se prate. Prvi i verovatno najčešće korišten, Kirkpatrickov model (*Donald Kirkpatrick*), koji je usmeren ka praćenju efikasnosti obuke, prepoznaje četiri nivoa evaluacije obuke: nivo 1 – reakcija (osećanja i mišljenja polaznika o obuci); nivo 2 – učenje (procena stečenog znanja, veština i stavova pre i nakon obuke); nivo 3 – ponašanje (primena naučenog); i nivo 4 – rezultati (efekti naučenog na obuci na posao i okruženje) (Kirkpatrick i Kirkpatrick 2006; Despotović 2010; Pejatović 2019).

Drugi model, razvijen pod okriljem organizacije *American Human Association* (AHA model), obuhvata opseg od deset vrsta efekata, koji se prate polazeći od samih karakteristika kursa (sadržaj, materijal, način realizacije, kvalitet trenera i okruženja; korisnost od naučenog i mogućnost rešavanja problema), preko procene stečenih veština i njihovog transfera u praksu (na šestom i sedmom nivou), do efekata obuke (na osmom, devetom i desetom nivou), koji se odnose na uticaje na delovanje polaznika u organizaciji, u kontaktu sa klijentima i u širem okruženju (Pejatović 2019).

Kombinacijom prethodna dva, a imajući u vidu cilj istraživanja i specifičan kontekst, u naš model smo uvrstili praćenje sledećih efekata obuke:

1. Efekti na znanje (karakteristike učenja odraslih, metode podučavanja i principi izrade kurikuluma u skladu sa osobenostima odraslih u osnovnom obrazovanju)
2. Efekti na veštine (primena naučenog na obuci u treningu i nastavi)
3. Efekti na stavove (prema mogućnostima učenja odraslih i sopstvenom poslu)
4. Efekti na međuljudske odnose (sa polaznicima, kolegama)
5. Efekti na saradnju (sa bivšim kolegama sa kursa i sadašnjim kolegama na poslu i van posla)
6. Efekti na razvoj karijere i lični razvoj (pronalaženje posla, učešće u projektima i spremnost na usavršavanje u obrazovanju odraslih)
7. Efekti na diseminaciju naučenog (opšta korisnost i mogućnost primene određenih modula)
8. Efekti na širu zajednicu (unapređenje kvaliteta rada trenera i nastavnika kao i sistema obrazovanja odraslih).

Imajući u vidu da je u pripremi obuka obavljena analiza potreba budućih polaznika, evaluacija planiranog programa (fokus grupe), kao i evaluacija obuka neposredno nakon njihove realizacije, interpretacija podataka prikupljenih ovim istraživanjem vršena je uvažavajući i tada uočene trendove i dobijene rezultate.

Metode i tehnike istraživanja i obrade podataka

Istraživanje je sprovedeno primenom tehnika anketiranja i skaliranja. Za potrebe istraživanja sačinjen je upitnik namenjen *online* anketiranju. S obzirom na vremensku distancu i promene u radnom statusu jednog broja ispitanika, deo podataka je prikupljen u direktnom kontaktu istraživača sa ispitanicima. Učinjen je i dodatni napor u prikupljanju podataka i dolaženju do evidencija, uz ljubaznost kancelarije DVV-a u Sarajevu, da sve raspoložive izveštaje o realizaciji i evaluaciji obuka učini dostupnim.

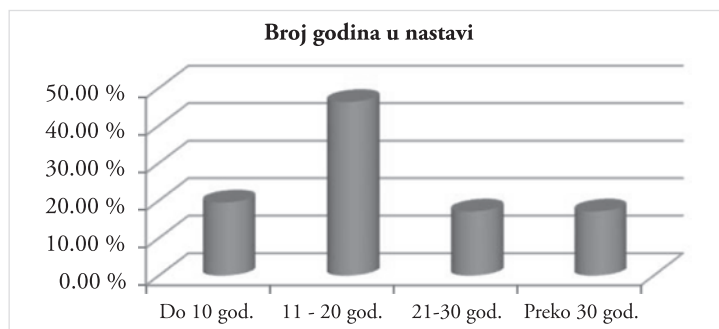
Anketiranje je obavljeno u periodu novembar–januar 2019/20. godine. Dobijeni podaci su sumirani i obrađeni osnovnim kvantitativnim postupcima – izračunavanjem frekvencija i procenata, a zatim analizirani kvalitativno.

Karakteristike uzorka

Od 88 nastavnika koji su završili obuke,⁶ u ovom istraživanju je učestvovao njih 41. Razlozi ovako smanjenom broju ispitanika leže kako u činjenici da je jedan broj njih penzionisan ili promenio prebivalište i nije dostupan tako i u nespremnosti dela nastavnika da se uključe u procene, usled nezadovoljstva zbog nedostatka mogućnosti da u svojim sredinama primene stečena znanja i veštine, ili nepostojanja programa namenjenih odraslima u kojima bi mogli, kako je predviđeno, da se angažuju. O tome svedoči i odbijanje nastavnika iz dveju škola koje su participirale u projektu GIZ-a i DVV-a da učestvuju u ovom istraživanju, uz pisano objašnjenje u kome kažu da su rezignirani time što nakon pet modula obuke sa međunarodno priznatim trenerima, oni, uprkos velikom broju nepismenih, nemaju priliku da aktiviraju svoje kapacitete, već se poslovi osnovnog obrazovanja odraslih poveravaju institucijama koje nisu participirale u ovom projektu, odnosno ne raspolažu kadrom koje poseduje adekvatne andragoške kompetencije. Ovo sigurno otvara brojna pitanja obrazovne politike, koja prevazilaze ciljeve našeg istraživanja.

Podjednak udeo polaznika iz Banjaluke i Mrkonjić Grada – po 39 % - je učestvovao u istraživanju, dok učesnici iz Sarajeva i Vojkovića čine preostalih 22 %. Među njima je najveći broj nastavnika/profesora predmetne nastave (56,1 %), mastera razredne nastave (31,7 %), dok se među ostalima nalaze etnomuzikolog, psiholog i master andragogije.

Slika br. 1: Godine radnog staža ispitanika provedene u nastavi

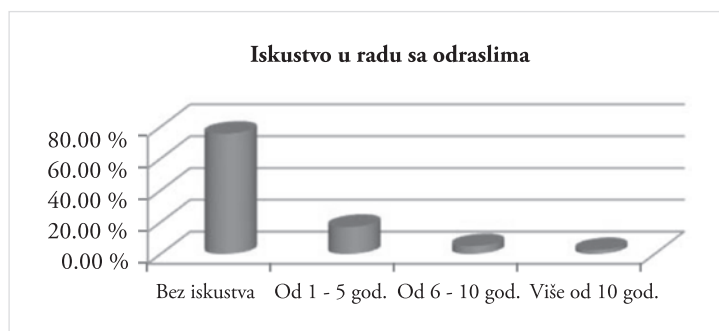


⁶ Prema zvaničnim podacima nemačke organizacije GIZ, koja je implementirala projekat, broj polaznika koji su završili obuku je 100 (<https://www.giz.de/en/worldwide/31734.html>). Za potrebe ovoga rada koristili smo podatak koji odgovara broju polaznika koji su prema izveštajima o realizaciji projekta formalno dobili sertifikat.

Kako pokazuje Slika br.1, gotovo polovina ispitanika ima između 11 i 20 godina iskustva u nastavi uopšte, blizu 20 % do 10 godina, dok se preostali udeo pravilno raspoređuje na one sa 20-30 godina i one sa najviše radnog staža u ulozi nastavnika.

Slika njihovog iskustva u radu sa odraslima pokazuje nešto drugačiju distribuciju:

Slika br. 2: Broj godina iskustva u radu sa odraslima

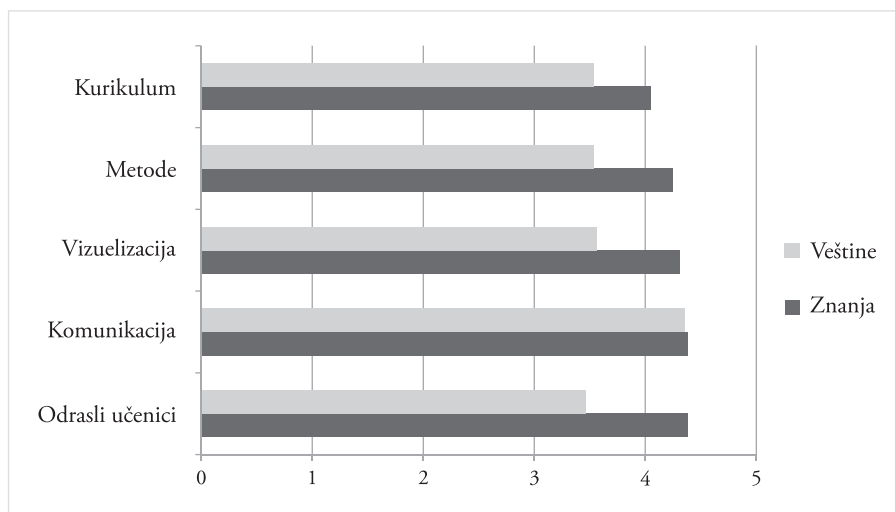


Kao što se može odmah uočiti, ogromna većina (76 %) ispitanika uopšte ne poseduje iskustvo u nastavi za odrasle, dok je najveći broj njih među nastavnicima sa 1-5 godina iskustva u ovoj oblasti. Poredeći ove sa podacima prikupljenim od učesnika u ispitivanju obrazovnih potreba pre obuka, procenat onih koji nemaju iskustvo u tadašnjem anketiranju je bio znatno manji (30 %). Može se pretpostaviti da je jedan broj iskusnijih nastavnika u međuvremenu penzionisan te je to jedan od razloga smanjenju ovog procenta.

Analiza procena efekata obuka

Procenjujući tvrdnje na skali Likertovog tipa, kojom su obuhvaćeni prethodno navedeni efekti obuka, polaznici su se opredeljivali za ocenu od 1 do 5 (od 1, što odražava apsolutno neslaganje, do 5, što pokazuje da postoji apsolutna saglasnost). Dobijene procene ćemo predstaviti grupišući pojedinačno praćene efekte:

Slika br. 3: Efekti obuka na unapređenje i primenu znanja (znanje i veštine)

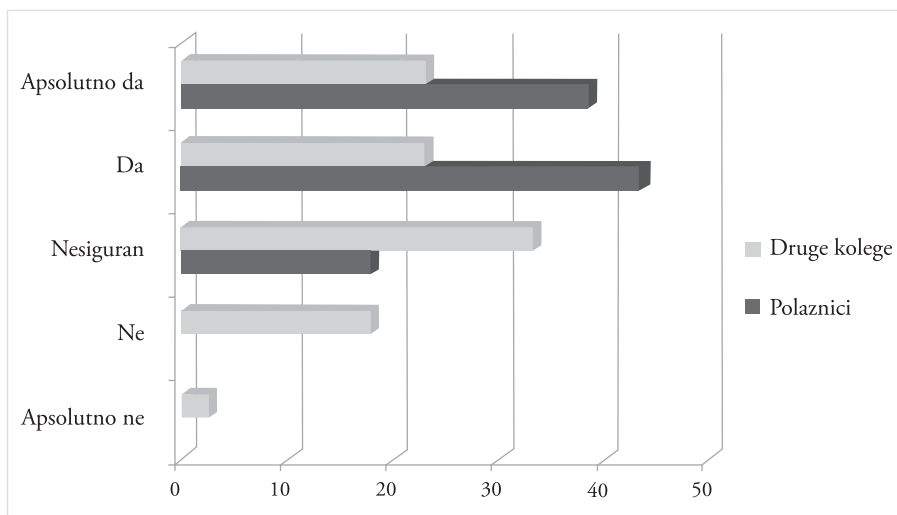


Prema trendovima prikazanim na prethodnoj slici, doprinos svih pet modula, na osnovu procena polaznika, snažniji je kada je reč o unapređenju znanja nego veština, odnosno o mogućnostima primene znanja. Mada su razlike među modulima neznatne, najveći napredak je prema podacima ostvaren u domenu saznavanja o karakteristikama odraslih učenika, komunikacije i vizuelizacije. Kada je reč o primeni znanja, prednjači očigledno domen komunikacije, odnosno komunikacijskih veština. Imajući u vidu skućene mogućnosti da primenjuju stećena znanja i veštine, možemo pretpostaviti da su ove realne okolnosti znaćajno delovale ne samo na praktikovanje već i na same procene o mogućnosti primene stećenog u okviru ove obuke.

Kada su u pitanju stavovi prema mogućnostima odraslih da uće, najveći procenat polaznika (43,6 %) se apsolutno slaće da je obuka pozitivno delovala na promenu ovog stava kod njih. Takode, gotovo polovina od ućesnika u procenama (46,2 %) smatra da je njihova spremnost da se angaćuju u obrazovanju odraslih apsolutno porasla nakon obuka, dok se niko od ispitanika ne opredeljuje za negativni pol skale. Dok veoma mali ućdeo ispitanika (5 %) procenjuje da obuka nije delovala na njihov odnos prema polaznicima obrazovnih programa koje nakon nje vode, dotle gotovo polovina (43,6 %) opaća snaćan, odnosno njih 28,2 % ćak veoma snaćan uticaj svog ućešća u obuci u ovom domenu. Samo

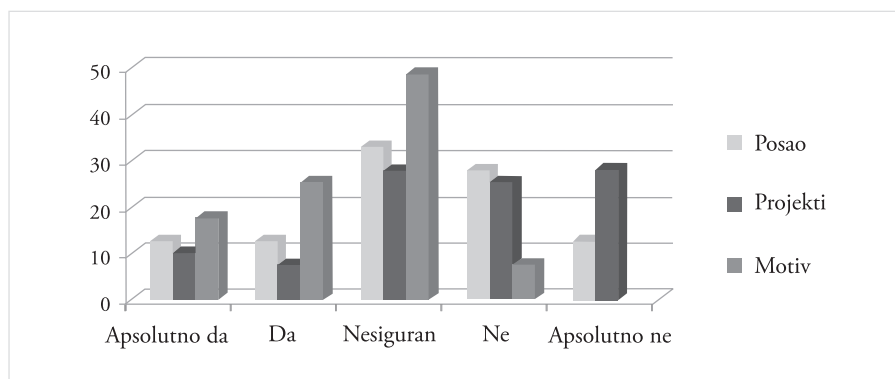
jedna osoba smatra da obuka nije doprinela promeni odnosa prema kolegama nakon učešća u njoj, njih sedam nisu sasvim sigurni, dok se svi ostali slažu (46,2 %), odnosno apsolutno slažu (33,3 %) da osećaju njen efekat u ovom domenu.

Slika br. 4: Profesionalna saradnja – kolege sa obuke (polaznici) i iz drugih institucija u okruženju

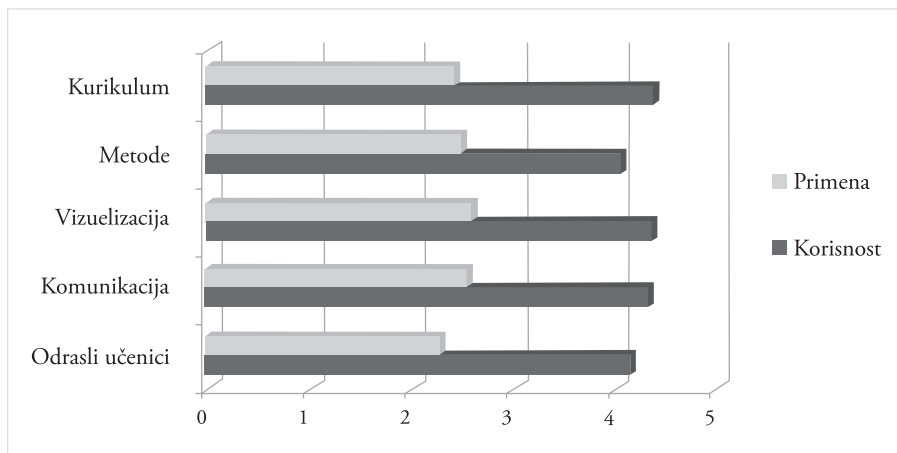


Na pitanje da li su nakon obuke poboljšali saradnju i umrežavanje sa ostalim polaznicima kao i sa kolegama iz drugih institucija u svom užem i širem okruženju, nastavnici očigledno reaguju ubedljivim slaganjem kada je reč o učesnicima obuke a znatno slabije kada je reč o ostalim saradnicima. Ipak, zanemarljiv procenat je na negativnom polu skale te se, mada slabiji, uticaj učešća u obuci može prepoznati i na planu saradnje nastavnika sa ostalim profesionalcima u svojim sredinama.

Slika br. 5: Efekti obuke na profesionalni razvoj i motivaciju polaznika



Procena tvrdnji koje se odnose na doprinos obuke pronalaženju poslova i učešću u projektima u obrazovanju odraslih, kao i motivaciji da dalje rade i usavršavaju se u ovoj oblasti, prema gore prikazanim trendovima, pokazuje da nastavnicima više nedostaje realna šansa za učešće u projektima i aktivnostima obrazovanja odraslih nego motivacija. Mada nepovoljne okolnosti izgleda navode najveći udeo ispitanika (gotovo polovinu) na ambivalentan stav prema ovom klasteru tvrdnji, posebno kada je reč o motivaciji, tek oko 7 % izražava negativan a niko od nastavnika apsolutno negativan stav kada je u pitanju dalja spremnost na rad i usavršavanje u obrazovanju odraslih. Zanimljivo je da manji broj nastavnika uspeva da se uključi u projekte nego u poslove u obrazovanju odraslih. Podaci o motivaciji polaznika u skladu su sa prethodno navedenim rezultatima istraživanja obrazovnih potreba, prema kojima je ona i tada bila visoka.

Slika br. 6: Procene korisnosti i primene modula obuke

Dok se korisnost svih pet modula ocenjuje visoko, sa blagom prednošću komunikacije, prezentacije i vizuelizacije i prilagođavanja kurikuluma karakteristikama i potrebama odraslih u osnovnom obrazovanju, dotle procene o njihovoj diseminaciji nakon obuke potvrđuju realnu sliku o opštem skučenom prostoru za primenu, a posebno kada je reč o prvom modulu – okrenutom ka psihološkim karakteristikama i osobenostima odraslih kao učenika. Može se pretpostaviti da je to stoga što deo nastavnika stečena znanja i veštine primenjuje i u svom radu sa mladima, te karakteristike učenja odraslih nisu relevantne u tom kontekstu.

Uprkos poteškoćama u primeni naučenog i diseminaciji ovih modula, učesnici ipak u dve trećine slučajeva opažaju da su obuke sprovedene u ovom segmentu projekta doprinele boljem kvalitetu trenera koji rade sa odraslima, dok više od 70 % od ukupnog broja ispitanika smatra da su time unapređene mogućnosti i pokrenute nove inicijative u oblasti obrazovanja odraslih u svim obuhvaćenim sredinama u Bosni i Hercegovini. Imajući u vidu da u pojedinim sredinama nije bilo praktičnih mogućnosti za primenu, ova se procena verovatno odnosi na činjenicu da su uopšte sprovedene obuke ovog tipa, kakvih, specifično za osnovno obrazovanje odraslih, ranije nije bilo.

Prema dodatnim komentarima upućenim od ispitanika, njihov opšti utisak o obuci je izuzetno povoljan a njeni efekti prisutni i u poboljšanju rada van obrazovanja odraslih (*Odličan program obuke, primjenjivo u praksi, Korisno za*

obrazovanje odraslih, a primjenjivo u nekim segmentima i u radu sa učenicima u osnovnoj školi; Obogatile su komunikaciju i saradnju s kolegama i saradnicima). Komentari o visokom kvalitetu obuke zastupljeni su i kod ispitanika koji uporedo sa tim izveštavaju o nemogućnosti da u svojoj sredini primene stečena znanja i vještine (Obuka je bila odlična, ali mi je žao što nije bilo mogućnosti za napredovanje).

Tabela br. 3: Rang-lista efekata obuka prema procenama polaznika

Rang	Efekti učešća u obukama	Aritmetička sredina
1	Unapređena znanja nakon obuke	4.27
2	Korisnost modula obuhvaćenih obukom	4.24
3	Poboljšana saradnja i razmena sa ostalim učesnicima obuke	4.21
4-5	Promena stavova o mogućnostima učenja odraslih	4.20
4-5	Promena odnosa prema polaznicima obrazovnih programa	4.20
6	Spremnost za angažman u obrazovanju odraslih	4.15
7	Proširene mogućnosti u obrazovanju odraslih u BiH	3.97
8	Unapređen kvalitet trenera koji rade sa odraslima	3.89
9	Uspješnija primena znanja i vještina obuhvaćenih obukom	3.69
10	Porast motivacije za rad i usavršavanje u obrazovanju odraslih	3.54
11-12	Promene u odnosima sa kolegama na poslu	3.46
11-12	Unapređena saradnja sa kolegama iz drugih institucija	3.46
13	Lakše dolaženje do posla u obrazovanju odraslih	2.85
14-15	Veće učešće u projektima u obrazovanju odraslih	2.46
14-15	Primena modula - diseminacija nakon obuke	2.46

Posmatrajući poredak u prethodnoj tabeli, možemo zaključiti da su najveći efekti ostvareni od obuke upravo na planu individualnog napredovanja u znanju o učenju i podučavanju odraslih, što se reflektuje kako na povoljniji stav o mogućnostima učenja odraslih tako i na interakciju nastavnika sa polaznicima obrazovnih programa koje vode nakon obuke. Kao nezanemarljiv efekat obuke javlja se i poboljšana i dalje negovana saradnja sa ostalim učesnicima. Mada je spremnost polaznika obuke da se angažuju u obrazovanju odraslih procenjena

jače od realnih mogućnosti koje za to postoje, procene doprinosa projekta i obuka kvaliteta trenera uopšte na području BiH, pa i sopstvenim kompetencijama, kao i povoljno delovanje na odnose sa kolegama i u okruženju, još uvek zauzimaju solidnu središnju poziciju na lestvici rangova. Mogućnost dolaženja do posla i projekata u ovoj oblasti, kao i diseminacije modula, kako smo već videli, nalazi se na najnižim pragovima lestvice. Procene u ovim segmentima su očigledno pod najsnažnijim uplivom realnosti koja ove mogućnosti osujećuje.

Zaključna razmatranja

Poteškoće u rešavanju problema nepismenosti koje su se u BiH istorijski akumulirale dobijaju na kompleksnosti u novijem periodu, usled fragmentacije i neujednačenosti u vođenju obrazovne politike u ovoj oblasti u različitim administrativnim jedinicama. Jedan od sistemskih pokušaja da se doprinese jačanju kapaciteta za razvoj osnovnog obrazovanja odraslih u skladu sa andragoškim principima i konceptom funkcionalne pismenosti sadržan je u realizaciji projekta *Podrška obrazovanju odraslih: naknadno sticanje osnovnog obrazovanja odraslih*, a posebno u obukama za nastavnike kao segmentu projekta.

Na osnovu sprovedene i ovde prikazane *ex post evaluacije* efekata ovih obuka, primenom metodologije koja podrazumeva procene nastavnika koji su u njima učestvovali, pokazuje se da je njihov kvalitet u svim segmentima neupitan. O tome govore procene visokih efekata ovih obuka na individualna znanja ali i stavove o mogućnostima učenja odraslih, kao i spremnost da se u ovoj oblasti nastavnici dalje angažuju. Pored opšte korisnosti, ispostavlja se, kako kroz procene tako i u dodatnim komentarima ispitanika, da su obuke delovale i na unapređenje kvaliteta rada nastavnika i u nastavi sa decom i mladima.

Nezanemarljiv značaj efekata obuke primećuje se i na planu saradnje nekadašnjih polaznika međusobno, kao i sa drugim kolegama u užem i širem okruženju. Umrežavanje, profesionalna razmena i podrška dokazani su kanali profesionalnog razvoja nastavnika, posebno u okolnostima u kojima su organizovani oblici stručnog usavršavanja slabo dostupni.

Mada motivacija nastavnika još uvek postoji, očigledan je pad mogućnosti za primenu stečenih znanja i veština u obrazovanju odraslih. Ovo pokazuju kako podaci o procenama mogućnosti angažmana nastavnika tako i komentari o neskladu između ulaganja u razvoj njihovih kapaciteta i njihovog korišćenja od strane društva.

Razlozi zbog kojih u navedenim školama ne postoje programi osnovnog obrazovanja odraslih zaslužuju posebno istraživanje. U trenutku našeg istraživanja, svi kantoni u Federaciji BiH, kao i Brčko distrikt, imali su donete zakone o obrazovanju odraslih, što je velik napredak u odnosu na period kada su obuke sprovedene. Da li se radi o neprimenjivanju legislative, ili ona u pojedinim kantonima ne odgovara javnim školama, ili polaznici imaju barijere

(institucionalne, situacione ili dispozicione) za uključivanje u osnovno obrazovanje odraslih, ostaje kao niz otvorenih pitanja za neko naredno istraživanje.

Pored kvaliteta i motivacije obučanih nastavnika, kao i spremnosti na angažman u rešavanju problema nedovoljne pismenosti u BiH, kao i u svim drugim sredinama, neophodna je sistemska podrška i opredeljenje da se svi postojeći kapaciteti, u saradnji sa socijalnim partnerima, stave u pogon zarad višeg cilja. U suprotnom, i najkvalitetnije obuke i projektni naponi gube svoje efekte i društveni smisao, bez obzira na očigledne dobrobiti ostvarene na individualnom i profesionalnom planu.

Teacher Training as a Contribution to Strengthening Capacities for the Development of Elementary Adult Education in Bosnia and Herzegovina

Abstract: The paper is dedicated to the analysis of the effects from teacher trainings which were developed and applied in Bosnia in Herzegovina (B&H), as a project activity within the larger project titled “Support for adult education: subsequent acquisition of elementary adult education”, which was implemented during 2012-2013 by the GIZ and the Institute for International Cooperation of German Adult Education Association (DVV International), Office in Bosnia and Herzegovina. The reasons for initiating this training and the analysis of its effects are considered in a specific socio-historical and educational-political context, in order to analyze not only the inherited problems of illiteracy, but also the conditions in which the capacity for their resolution and building of a system of adult education are developing today. The methodological approach and findings of the research are presented, which is based on estimates of the teachers on the effects of the training in which they participated. Bearing in mind the insight into the context and findings of the research, possible directions for improvement in this field are suggested.

Key words: elementary adult education, teachers, training, effects, B&H.

Literatura:

- Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine. 2018. *Popis: obrazovne karakteristike*. Sarajevo: Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine.
- Alibabić, Š.; Ovesni, K. 2005. Upravljanje profesionalnim razvojem nastavnika. *Inovacije u nastavi*, XVIII (2), str. 14-29.
- Bondžić, D. 2010. Opismenjavanje u Jugoslaviji i Srbiji u periodu 1945-1950: nasleđe, tok, rezultati i nedostaci. *Andragoške studije*, (1), str. 91-110.
- Bralić, Ž. 2016. *Obrazovanje odraslih u pokušaju: prilog andragoskoj istoriji*. Beograd: Fakultet bezbednosti.
- Despotović, M. 2010. *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Federalni zavod za statistiku Sarajevo. 1998. *Popis stanovništva, domaćinstava/kućanstava i poljoprivrednih gazdinstava 1991. Stanovništvo: uporedni podaci 1971, 1981, 1991*. Sarajevo: Statistički bilten.
- GIZ, DVV International. 2012. *Podrška obrazovanju odraslih: Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja*. Interni izvještaj.
- GIZ, DVV International. 2012. *Izveštaji trenera nakon realizovanih obuka*. Interni materijal.
- GIZ, DVV International. 2013. *Izveštaji trenera nakon realizovanih obuka*. Interni materijal.
- Jajčević, J. 2014. Opismenjavanje u Tuzli u periodu 1945-1953. godine. *Baština sjeveroistočne Bosne*, VII, str. 25-36.
- Kirkpatrick, D.; Kirkpatrick, J. 2006. *Evaluating Training Programs: the four levels*. San Francisco: Berrett Koehler Publishers, Inc.
- Pašalić Kreso, A. 2017. Obrazovanost stanovništva u Bosni i Hercegovini. U: Cvitković, I. ur. *Demografske i etničke promjene u BiH*. Sarajevo: Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, str. 93-124.
- Pejatović, A. 2019. *Obuka za odrasle – Susret očekivanja i procenjivanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Projekat "Druga šansa". 2013. Škola, školski tim i nastavnik - *Priručnik za nastavnike*. Beograd: DIA – ART d.o.o.
- Rizova, E.; Pejatović, A. 2017. Andragoška regionalna akademija – od koncepta do efekata. *Andragoške studije*, (1), str. 45-67.
- Zakon o obrazovanju odraslih Republike Srpske 2009. Dostupno na: http://www.dvv-international.ba/fileadmin/files/bosnia-and-herzegovina/Documents/RS_-_Zakon_o_obrazovanju_odraslih.pdf [05. 04. 2020.]

Ivana Sivrić¹
Maja Pandža Topić²

Virtualni svijet djece i mladih: izazovi na putu odrastanja³

Sažetak: Mediji odgajaju našu djecu i čine važan dio njihove svakodnevice. Nemoguće je zamisliti život bez prisutnosti medija. Oni su glavni izvor informacija, sadržaja, tema o odgoju, obrazovanju, kulturi, politici, zabavi. Mediji predstavljaju socijalizacijski agens čiji je utjecaj na društvo, djecu i mlade značajan. Slijedom navedenog, trebala bi postojati veća društvena intencija za edukacijom o medijima, medijskom odgoju i obrazovanju. Uloga medijskog odgoja u našim školama još je uvijek nedovoljno iskorištena, često marginalizirana, ali ponekad i neshvaćena kako od strane učitelja, nastavnika, tako i od djece i mladih. Svakodnevno raste broj medijskih, internetskih korisnika, profila na društvenim mrežama, o čemu svjedoče brojna istraživanja, ali nema dovoljno odgoja za medije i odgoja za kritičko mišljenje. Stoga smo u ovom radu nastojali istražiti medijske navike djece i mladih u lokalnoj zajednici, s posebnim osvrtom na vrijeme koje provode na internetu, ponajviše na društvenim mrežama, te da li to vrijeme utječe na njihove svakodnevne interakcije s okolinom, prijateljima, obitelji, a na kraju i na njihov uspjeh u školi. Zanimalo nas je koliko koriste društvene mreže, u kojoj dobi otvaraju profile, te koliko su slobodni u pružanju informacija o sebi i drugima putem medija. Prema onome što su rezultati pokazali, djeca u jako ranoj fazi otvaraju profile na društvenim mrežama i kada za to nisu spremna niti educirana. Također, djeca su veoma otvorena za virtualni svijet komunikacije s osobama koje ne poznaju u stvarnom životu, pa čak i za susrete s nepoznatim osobama, a da pritom nisu svjesna moguće manipulacije, lažnih

¹ Doc. dr. sc. Ivana Sivrić, docentica na Studiju novinarstva i odnosa s javnošću Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru; e-mail: ivana.sivric@ff.sum.ba

² Maja Pandža Topić, viša asistentica na Studiju psihologije Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru; e-mail: maja.pandza@ff.sum.ba

³ Rad je nastao u okviru projekta „Sigurnost djece na internetu: digitalne navike, odgoj i zaštita“ koji je uradilo Društvo za medijsku kulturu u Hercegovačko-neretvanskoj županiji, a financiralo Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke.

profila, nasilja i sličnog. Postoji jasno iskazana svjesnost kod većine ispitanika o potrebi za medijskim odgojem, bez obzira na razliku u količini vremena koje ispitanici provode na društvenim mrežama i jasno iskazan stav o nužnosti uvođenja medijskog odgoja kao dijela obaveznog obrazovanja u školama.

Ključne riječi: virtualni svijet, medijski odgoj, medijske navike, djeca i mladi, medijska pismenost.

Uvodna razmatranja

Govor o virtualnom svijetu često se stavlja u opoziciju realnom, što nije posve ispravno, jer koncept virtualnog, u kontekstu novih medija, sve više postaje dio svakodnevnih čovjekovih aktivnosti i navika. Virtualni svijet je figurativan⁴ (Klaić 2004: 425) prostor u kojemu pojedinac može provoditi puno vremena, stvarati odnose, prijateljstva, ugovarati poslove, istraživati i sl. Kako se često u posljednje vrijeme spominje, a i mnoga istraživanja u svijetu i regiji su pokazala,⁵ mladi i djeca jako mnogo vremena provode u virtualnom svijetu. Naš je cilj bio istražiti navike koje djeca i mladi posjeduju i stvaraju kada je u pitanju virtualni svijet interesantan mladima, s posebnim osvrtom na društvene mreže i izazove s kojima se djeca susreću u sazrijevanju i odrastanju u virtualnom svijetu. Većinom su to izazovi koji se odnose na količinu vremena koje djeca i mladi provode s medijima, a koji često idu na uštrb nekih drugih aktivnosti, potom sadržaj kojem su izloženi, kao i izražavanje rizičnih ponašanja na društvenim mrežama i razina empatije i osjetljivosti na nasilje koje se potiče na društvenim mrežama.

Nastojali smo istražiti medijske navike djece i mladih, s posebnim osvrtom na vrijeme koje provode s medijima, te da li to vrijeme utječe na njihove svakodnevne interakcije s okolinom, prijateljima, obitelji, a na kraju i na njihov uspjeh u školi. Jednako tako nas je zanimalo kakav je stav ispitanika prema medijskom odgoju i općenito prema uvođenju jednog ovakvog načina obrazovanja u školstvo. Iako medijska pismenost postavlja kritičko pitanje o utjecaju medija i tehnologije, to nije antimedijjski pokret. Umjesto toga, predstavlja koaliciju zabrinutih

⁴ Lat. *figura, figuralan* - izrečen u slici, koji je izražen preneseno.

⁵ Prvenstveno se misli na istraživanje konzorcija EU KIDS ONLINE, koji čine 33 zemlje, a koje (istraživanje) predstavlja svjetski standard praćenja sigurnosti djece na internetu.

pojedinaца, organizacija (nastavnici, vjerske zajednice, zdravstveni radnici, grupe građana, medijskih djelatnika) koji traže načine kako pojasniti ambivalentnu ulogu medija i naučiti pojedinca (djecu i mlade, prije svega) kako medije koristiti za svoje potrebe, a ne da ih mediji dezorijentiraju i s njima manipuliraju.

Istraživanje je pokazalo na čemu u budućnosti trebamo raditi kada su u pitanju edukacije djece o medijima i stjecanje medijskih navika, a sve u svrhu što kvalitetnijeg medijskog odgoja. Na početku, a prije predstavljanja samog istraživanja, prikazat ćemo što je svrha i cilj medijskog obrazovanja, zašto je medijska pismenost važna u medijskom odgoju djece i mladih.

Što je medijsko obrazovanje i čemu služi?

Prema UNESCO-ovom shvaćanju, postoje četiri osnovna elementa za proučavanje medijske pismenosti:

- kao instrument za zaštitu djece i maloljetnika
- kao instrument za zaštitu medijskih konzumenata,
- kao preduvjet za građansku participaciju
- kao instrument za premošćivanje digitalnog jaza (Tajić 2013: 40).

U ovom radu namjera je bila istražiti *medijsku pismenost kao instrument za zaštitu djece i maloljetnika*, pri čemu smo nastojali pojasniti kako medijskim obrazovanjem možemo stvoriti odgovorniji odnos prema digitalnim tehnologijama, ali i odgoju za kritičko mišljenje. Kada kažemo pismenost, generalno nam pada na pamet elementarna pismenost, ali ona danas nije dovoljna pojedincu za napredak i održivost u suvremenom svijetu i novim trendovima u obrazovanju. Organizacija UNESCO (2004) je dala preporuke za uvođenje novih pismenosti u 21. stoljeću, koje pored osnovne i funkcionalne pismenosti uključuju i informacijsku pismenost, financijsku, računalnu, medijsku, čitalačku pismenost. Sve vrste pismenosti važne su za pojedinca kako bi uspješno funkcionirao u privatnom i profesionalnom smislu u vremenu u kojem živi i radi (cf. Olawale Olaniran 2020: 4). Promatrajući trendove i tehnologiju, društvo koristi različite oblike komunikacije, a time i pismenost postaje višedimenzionalna, multimodalna,⁶ s obilježjem transpismenosti, što hoće reći da ima mogućnost

⁶ Prikaz sadržaja sa slikom, zvukom i videom.

prenošenja komunikacije, informacije i znanja putem različitih formata i medija. Renee Hobbs, tako, navodi nekoliko vrsta suvremenih pismenosti (informacijska i informatička pismenost, vizualna, zdravstvena i emocionalna). Za sve oblike pismenosti navodi da se ne smiju tretirati kao konkurentni pojmovi, već nadopunjujući jedni na druge (cf. Hobbs 2010: 17). Većina teoretičara masovne komunikacije slaže se u tome da su različiti procesi, digitalizacija, promjena u učenju, nove reforme obrazovanja, doveli do potrebe i razmišljanja o uvođenju medijskog odgoja u školski sustav. Postoji više različitih područja, polja i pristupa u proučavanju medijskog odgoja. Pojedine razlike pri uključivanju odgoja za medije u škole nastale su zbog činjenice da države na različite načine vrednuju značenje sistematizacije odgoja za medije u školsku satnicu. Iznimni interes za temu „Mladi i tehnologija“ vidljiv je i na terminološkoj razini prave poplave pojmova koji slikovito ilustriraju uzajamnu povezanost mladih i tehnologije upotrebljavanjem termina poput Y generacije, milenijske ili net generacije, Google generacije, digitalnih urođenika, cyber-djece, kolaborativne generacije (engl. collaboration generation), generacije M (engl. media generation), generacije V (engl. virtual generation) ili generacije C (u kojemu C označava engl. termine connected: povezani, creative: kreativni i click: često klikaju mišem). Navedeni pojmovi oblikuju diskurs o mladima i njihovom korištenju računala (Lasić Lazić et al. 2012: 126).

Većina država koje imaju razmjerno razvijen odgoj za medije naglašava prije svega njegovu integraciju u osnovne predmete osnovnoškolskog i srednjoškolskog nastavnog plana, poput materinjeg jezika i socioloških i humanističkih predmeta, a ne toliko oblikovanje specifičnoga predmeta (Zgrabljčić i Erjavec 2000: 102-103). Francuska je prva zemlja u Europi koja je uvela odgoj za medije u škole, pri čemu je fokus stavljen na filmski odgoj i medijsku kulturu. Danas, zemlje poput Finske medijsku pismenost uče od vrtića do završetka srednje škole. U Finskoj ovaj termin uključuje poticanje transverzalnih kompetencija u pet područja: briga i organizacija svakodnevnog života, učenje i razmišljanje, participacija, višestruka pismenost i kompetencije vezane za informacijske i komunikacijske tehnologije (IKT), kulturna kompetencija. Svrha i smisao tako koncipiranog medijskog obrazovanja jest da se djeca nauče i uključe u komunikaciju posredstvom tehnologije i tako razvijaju svoje nove vještine i kompetencije o uporabi medija i tehnologije u svakodnevnom životu (cf. Dokler 2018).

Medijska pismenost proučava se i kroz medijsku pedagogiju, znanstvenu disciplinu koja se bavi klasifikacijom medijskog obrazovnog mišljenja u interdisciplinarni - diskusijski kontekst, gdje se uvijek na kraju postavlja pitanje kako konceptualno doskočiti novim praktičnim problemima kojima smo kao medijski konzumenti izloženi (cf. Baacke 2007: 10-15). Novo informacijsko društvo ovu znanstvenu disciplinu stavlja u kontekst medijske etike, ali i medijskog praktičnog diskursa. U središtu medijske pedagogije je i proučavanje medijske kompetencije. Prema Miliši i suradnicima, medijska kompetencije je središnji pojam u medijskoj pedagogiji. Ona podrazumijeva sve sposobnosti koje moraju usvojiti roditelji, djeca i učitelji o uporabi medija, a te sposobnosti se odnose na izgradnju kritičke svijesti s obzirom na izazove novih medija (cf. Miliša et al. 2010: 113-115). Zadaća je medijskog odgoja da se bavi usvajanjem medijske pismenosti i medijskih kompetencija kod djece i mladih. Turčilo smatra da se o medijskoj pismenosti raspravlja kako u akademskom diskursu tako i u široj javnosti. Promatra medijsku pismenost kroz dva ključna pristupa: medijska pismenost kao individualna kompetencija koju je potrebno razvijati od najranije dobi, te medijska pismenost kao društveno neophodna vještina korištenja i kreiranja informacija, koja je preduvjet odgovornih i funkcionalnih medija i društvene komunikacije uopće, a koja se razvija tokom cijeloga života, kroz formalno i neformalno obrazovanje (Turčilo 2020: 192-193). Prema tome, sustavan pristup proučavanju medijske pismenosti ključan je element za stjecanje medijskih kompetencija, ali i preduvjet za rješavanje nejednakosti u tri ključna problema: participacijski rascjep – nejednak pristup prilikama, iskustvima, vještinama i znanju, koji će pripremiti mlade za potpunu participaciju u svijetu sutrašnjice; problem transparentnosti – izazovi s kojima se mladi ljudi suočavaju u učenju kako bi jasno vidjeli načine na koje mediji oblikuju percipiranje svijeta, te etički izazov (Vrkić Dimić 2014: 388). Stoga je intencija ovog rada da se mladi osvijeste o odgovornoj uporabi medija kako bi mogli kontrolirati svoje medijske navike ako one ne korespondiraju s njihovim željama i afinitetima, ali i da posredstvom medija mladi stvaraju kulturološke matrice u svojoj svijesti koje oblikuju njihova razmišljanja, norme, pravila ponašanja u stvarnom životu i svijetu.

U knjizi *Superpovezani*, američki autor Chayko kaže da ljudi grade svoje društvene procese i okruženja. Zahvaljujući zajedničkim simbolima, kao što su jezik, slika, zvuci, gestovi i avatari, ljudi zamišljaju i kreiraju te prostore (...).

Simboličke predstave o drugima (misli o njima, slike, fotografije) podsjećaju nas na njih čak i kad nisu fizički uz nas, te i u njihovom odsustvu možemo i dalje održavati međusobne veze (Chayko 2019: 65). Primjer ovakvog korištenja simbola u svrhe prepoznavanja, dijeljenja simbola o osobnim preferencijama (glazba, hrana, zabava, kultura, politika) koristimo u promociji i predstavljanju sebe i svojih navika drugim ljudima unutar svoje „društvene zajednice“ koji nas karakteriziraju. Liberalna ideologija shvaća društvo bitno drugačije od durkheimovskog pristupa⁷ kao mrežu dobrovoljnih razmjena između samostalnih pojedinaca koji imaju svoje interese i motive. Društvene grupe međusobno se povezuju polazeći od svojih posebnih interesa i želja, što stvara kulturni i politički pluralizam (Šućur 2004: 50). Umreženo, društveno djelovanje utječe na svakodnevno ponašanje djece i mladih i njihovu interakciju s okolinom. Koliko im u tom sazrijevanju, odgovornijem pristupu i razvoju kritičke evaluacije može pomoći odgoj za medije i medijska pismenost pitanje je koje možemo najprije individualno promatrati. To podrazumijeva, prije svega, odgovor na pitanje o pojedincu, spolu, njegovom odgoju, obrazovanju, socijalnoj integraciji u društvu, uporabi medija i slično. Stoga, utjecaj nije jednostavno prepoznati i identificirati. Kompleksan je i višeznačan pristup proučavanju medijskog utjecaja, a potom i pismenosti i medijskog odgoja.

Oprečna su mišljenja o tome što bi bio medijski utjecaj i kako ga možemo definirati. U knjizi *Mediji i mladi* autora Andya Ruddocka teoretičari Gunter (2008) i Sundar (2009) iznose mišljenje da *istraživanje utjecaja* u konvencionalnom smislu podrazumijeva eksperimente i ankete kojima se generiraju kvantitativni podaci da bi se saznalo na koji način izlaganje medijskom sadržaju utječe na mišljenje i djelovanje (Ruddock 2015: 43). Ovim istraživanjem smo nastojali istražiti kako se medijske navike stvaraju i posredstvom medijskog utjecaja prelijevaju na svakodnevicu i ponašanje djece i mladih. Međutim, ako globalno promatramo medijski utjecaj prema gore navedenom stavu, nalaže nam se pitanje koliko je medijski utjecaj kategorija proučavanja pristupa ili kategorija proučavanja izloženosti?

⁷ Prema shvaćanju E. Durkheima (1858-1917) društvene činjenice se trebaju proučavati kao prirodne datosti, isključujući iz njih svaki subjektivni moment. Predstavnik je kolektivno-psihološke orijentacije, jer smatra da je pojedinac posljedica društvene diferencijacije koja proizlazi iz podjele rada.

Prije svega, mladima je pristup medijima potreban radi obrazovanja, komunikacije,⁸ ali nemaju svi jednak pristup ni jednake uvjete za korištenje medija. Drugo, u društvima gdje se jasno primijeti zasićenost medijskim porukama postoji problem medijske ambivalentnosti i ciljeva medijske industrije, s jedne strane da pruže informacije i obrazuju javnost, a s druge strane da zadovolje ekonomsku održivost (Ruddock 2015: 43-53).

Polazimo od pretpostavke da se utjecaj medija reflektira kroz prizmu izloženosti. Tako definirajući medijski utjecaj, postavili smo si zadatak da istražimo medijske učinke na navike i ponašanje djece i mladih. Istražujući utjecaj i medijske navike mladih i djece, želja nam je bila prikazati kako mediji utječu na mlade osobe u svakodnevnim uvjetima, polazeći od pretpostavke da su utjecaji društvene prirode; potiču ih društvene prilike, mediji, kultura, politika, obrazovanje. Doba mladosti je doba u kojem osoba gradi i pronalazi svoj osobni identitet. Odvajamo se od roditeljskog utjecaja, težnjom k autonomiji i samoopredjeljenju, a istovremeno nastojimo i da se više oslonimo na svoju grupu vršnjaka (Katzner 2019: 243). Jednako kao i u stvarnom svijetu, djeca formiraju svoje identitete i u virtualnom svijetu, bilo da konzumiraju medijske sadržaje bilo da ih sami proizvode. Zanimao nas je sadržaj kojem su potencijalno izloženi, bilo da se radi o tzv. darknetu⁹ (cf. Bartlett 2016: 13) ili internetskim trolovima,¹⁰ pornografiji, cybernasilju, internetskim hejterima,¹¹ virtualnom vršnjačkom nasilju, nasilju u videoigrama i slično.

⁸ Suvremeni pristup obrazovanju podrazumijeva uporabu digitalnih tehnologija i novih medija u nastavi. Djeca rođena u 21. stoljeću razlikuju se od drugih generacija djece po drugačijem načinu življenja i djelovanja. To podrazumijeva uporabu računala, pametnih telefona, tableta, virtualne mreže, društvene komunikacije. Način na koji primaju informacije veže se i uz način obrade tih informacija. Djeca su sklona multimodalnom sadržaju i brzoj pretrazi i dobivanju povratne informacije o svom znanju. (Vidi e-Škole.hr. Integracija digitalne tehnologije u učenju i poučavanju i poslovanje škole, 2018.)

⁹ Jamie Bartlett, istraživač radikalnih društvenih i političkih online pokreta, autor knjige *Darknet u digitalnom podzemlju*, navodi da termin predstavlja šifrirani svijet skrivenih servisa gdje korisnike nitko ne može identificirati, ali da je to ujedno i šokantni, kontroverzni i uznemirujući kutak interneta dostupan samo dobro upućenima, ali otvoren za pretraživanje svima.

¹⁰ Engl. *troll-computing slang* - osoba koja u virtualnom prostoru (internetske grupe, forumi, blogovi) namjerno podnosi zapaljive, podrugljive i uvredljive poruke kako bi remetila tijek rasprave u svrhu ostvarivanja određenih interesa.

¹¹ Osobe koje u online prostoru nastoje povrijediti i omalovažiti druge.

Metode istraživanja, odabir uzorka i postupak

Istraživanje je provedeno u Hercegovačko-neretvanskom kantonu/županiji u 2018/2019. godini. Rađeno je u sklopu projekta „Sigurnost djece na internetu: digitalne navike, odgoj i zaštita“.¹² Korištena metoda istraživanja je anketiranje, odnosno tehnika anketnog upitnika (postupak prikupljanja podataka putem pismenog odgovaranja ispitanika na pitanja koja su im prezentirana u pismenoj formi). Pitanja su numerički postavljena i analizirana. Odgovori su postavljeni abecednim redom. Korištena su zatvorena pitanja (pitanja s ponuđenim odgovorima), te jedno otvoreno pitanje (pitanja sa slobodnim odgovorom), koje se odnosilo na osobni stav ispitanika o medijskom odgoju. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 279 učenika (49,1 % učenici; 50,9 % učenice) iz četiri osnovne škole. Učenici su pohađali 4. (46,2 %) i 7. (53,8 %) razred osnovne škole. Među njima, najčešće zastupljeni su bili učenici izvrsnog uspjeha (54,1 %), nakon čega slijede vrlo dobri (41,9 %) i učenici dobrog uspjeha (4 %).

Cilj istraživanja i hipoteze

Cilj istraživanja bio je utvrditi navike korištenja društvenih mreža i ponašanja na internetu među učenicima osnovnoškolskog uzrasta, te ukazati na potrebu za medijskim odgojem u školama.

U ovom istraživanju medije se, u svakodnevnom životu djece i mladih, promatra kroz društvene mreže ili, kako ih još nazivamo, društvene medije. Oni predstavljaju internetski prostor, čija je primarna svrha da služi za međusobno povezivanje svojih korisnika. Društvene mreže, pored komunikacije, koja predstavlja osnovnu svrhu povezivanja korisnika u ovom virtualnom prostoru, služe i u druge svrhe, poput marketinga i promocije raznih usluga, ali nudi i mnogo otvorenog prostora za istraživanje i poznavanje novih spoznaja i pojedinaca, što zahtijeva dodatna znanja i oprez pri korištenju društvenih mreža. Ako znamo iz ranijih istraživanja da su djeca i mladi u velikoj mjeri korisnici društvenih mreža, onda je namjera ovog istraživanja da analiziramo utjecaj društvenih mreža iz perspektive izloženosti komunikaciji s nepoznatim osobama, virtualnom

¹² Istraživanje je provedeno prije početka pandemije Covida-19, stoga nisu rađene analize i interpretacije podataka s obzirom na promjene u vezi s medijskim navikama djece i mladih pod utjecajem Covida-19.

vršnjačkom nasilju i slično i kakve se medijske navike stvaraju kod djece i mladih, bilo da konzumiraju medijske sadržaje bilo da ih sami proizvode.

Navike korištenja medija operacionalizirane su kroz sljedeće indikatore:

- Vrijeme (u tijeku dana) provedeno na internetu
- Incidencija otvorenih profila na društvenim mrežama (Facebook, Instagram) na ispitanom uzorku
- Najčešće objavljivani sadržaji na profilima društvenih mreža.

Navike ponašanja na internetu operacionalizirane su kroz sljedeće indikatore:

- Rizična ponašanja na društvenim mrežama
- Razina empatije i osjetljivost na nasilje na društvenim mrežama.

Pored navedenih indikatora, zadatak ovog istraživanja je bio ispitati stav učenika o potrebi za medijskim odgojem u školama.

Kao nezavisne varijable u istraživanju su se javili: spol, uzrast učenika (razred koji pohađa), vrijeme provedeno u korištenju interneta, školski uspjeh učenika i preferencije u provođenju slobodnog vremena. Dobiveni podaci o navikama korištenja medija dalje su komparirani u odnosu na navedene varijable.

Prije ispitivanja postavljena je glavna hipoteza koja glasi: *Navike djece i mladih osnovnoškolskog uzrasta u korištenju društvenih mreža imaju efekt na ponašanje korisnika i svakodnevnu interakciju s okolinom i vršnjacima te ukazuju na potrebu uvođenja medijskog odgoja kao dijela obaveznog odgoja u školama.* Pod pojmom *ponašanje* podrazumijevaju se ishodi učenja (školski uspjeh) dok se pojam *interakcija* odnosi na rizična ponašanja na društvenim mrežama.

Ostale specifične hipoteze bile su:

H1: Većinu slobodnog vremena djeca i mladi provode uz medije.

H2: Većina ispitanе djece i mladih ima otvorene profile na nekim od društvenih mreža (Instagram, Facebook).

H3: Djeca i mladi skloni su izražavanju rizičnog ponašanja u virtualnom svijetu, što je u vezi s količinom vremena koje provode uz medije kao i sadržajem koji promatraju.

H4: Veća količina vremena koje djeca provedu koristeći medije dovodi do slabijeg školskog uspjeha.

H5: Mladi su svjesni važnosti medijskog odgoja u formalnom obrazovanju.

Statističke analize

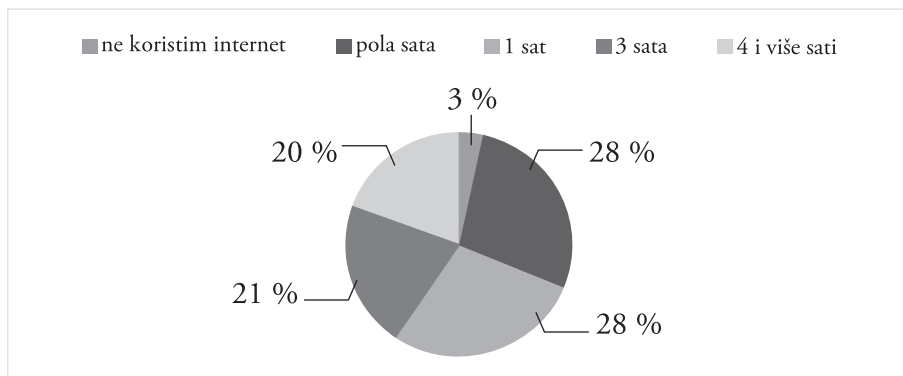
Za statističku analizu podataka korišteni su programski sustavi SPSS for Windows (inačica 21.0, SPSS Inc, Chicago, Illinois, SAD). Prikazani su parametri deskriptivne statistike za varijable - aritmetička sredina i standardna devijacija te frekvencije i postoci, ovisno o vrsti varijable. U svrhu odgovora na istraživačke zadatke korišten je hi-kvadrat test, a pri manjku očekivane frekvencije Fisherov egzaktni test.

Statistička značajnost analiziranih rezultata postavljena je na $p \leq 0.05$.

Rezultati

Vrijeme provedeno na internetu

Općenito, učenici najčešće provode po pola ili jedan sat dnevno na internetu (28 %), nakon čega slijedi skupina koja provodi po tri (21 %) ili četiri i više (20 %) sati na internetu.

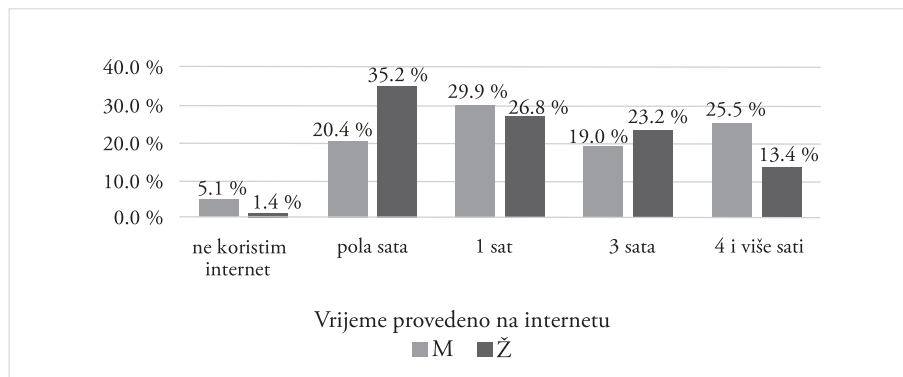


Grafički prikaz 1: Vrijeme provedeno na internetu

- Vrijeme provedeno na internetu, s obzirom na spol učenika

Usporedbom raspodjele vremena provedenog na internetu, s obzirom na spol učenika, utvrđene su razlike u količini vremena koju djevojčice i dječaci provedu na ovom mediju, odnosno: utvrđene su razlike u vremenu provedenom na internetu s obzirom na spol. Ova razlika je najveća za kategorije od pola sata te četiri i više sati provedenih na internetu (Grafički prikaz 2). Djevojčice češće

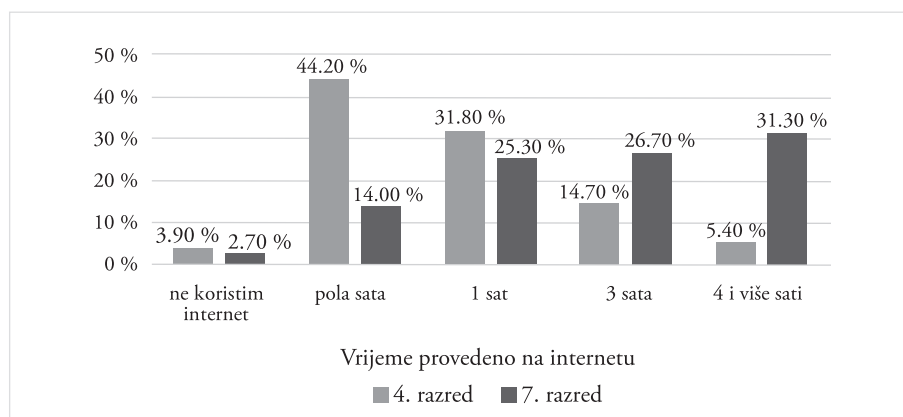
navode da provode po pola sata dnevno (35,2 %) na internetu, u odnosu na 20,4 % dječaka. S druge strane, dječaci češće (25,5 %) provode na internetu po četiri sata i više, u odnosu na 13,4 % djevojčica.



Grafički prikaz 2: Vrijeme provedeno na internetu, s obzirom na spol

- Vrijeme provedeno na internetu, s obzirom na uzrast učenika

Usporedba vremena provedenog na internetu, s obzirom na uzrast učenika, pokazala je razlike u navikama učenika 4. i 7. razreda. Uočljivo je da mlađi učenici ponajviše provode pola sata dnevno na internetu (44,2 %; Grafički prikaz 3) u usporedbi s 14 % učenika 7. razreda u ovoj kategoriji. Istovremeno, stariji učenici provode dulje vrijeme na internetu – njih 26,7 % provede po tri, a preko 30 % i četiri i više sati. S druge strane, učenici 4. razreda rijetko (5,4 %) provode duže od četiri sata na internetu.

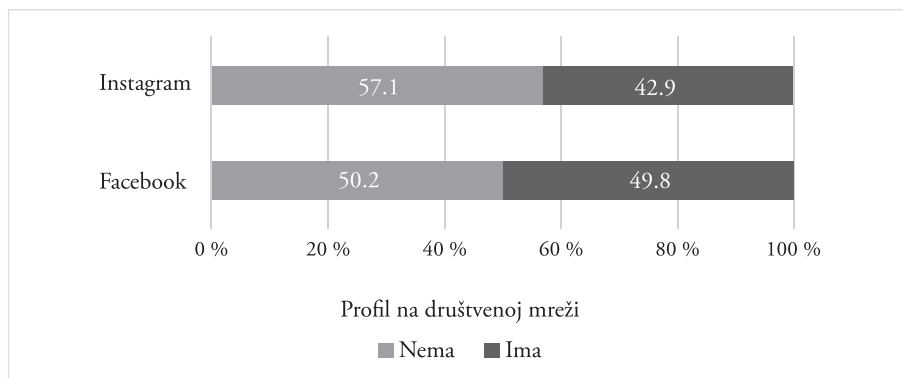


Grafički prikaz 3: Vrijeme provedeno na internetu, s obzirom na uzrast

Zastupljenost profila na društvenim mrežama (Facebook i Instagram)

Pregledom odgovora učenika, može se zaključiti da postoje dvije izjednačene skupine učenika s obzirom na posjedovanje profila na Facebooku (Grafički prikaz 4). Drugim riječima, oko 50 % učenika ima otvoren profil na Facebooku. S druge strane, u nešto nižoj je zastupljenosti broj profila na Instagramu – oko 43 % ispitanih ima otvoren profil na ovoj društvenoj mreži.

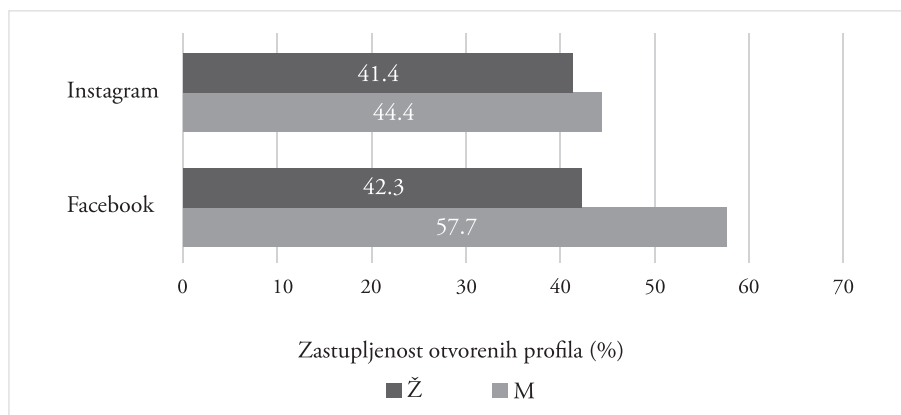
Korisno je spomenuti da je na pitanje otvorenog tipa o mogućim drugim profilima na drugim društvenim mrežama, oko 10 % učenika navelo da ima barem još jedan profil na drugim mrežama. Najčešće su navođeni Viber i YouTube, kao mreže na kojima učenici, pored ispitanih, imaju dodatne otvorene profile.



Grafički prikaz 4: Učestalost otvorenih profila na društvenim mrežama

- Zastupljenost otvorenih profila (Facebook, Instagram) s obzirom na spol

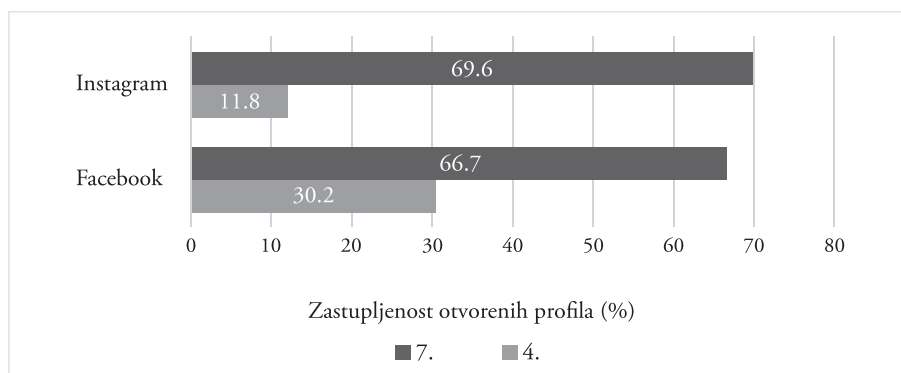
Kako bi se analizirale moguće razlike u zastupljenosti otvorenih profila na Facebooku i Instagramu među učenicima i učenicama, testirale su se razlike u odgovorima učenika. Kada je riječ o Facebooku, čini se da dječaci (57,7 %) imaju nešto češće otvoren profil na ovoj društvenoj mreži u odnosu na djevojčice (42,3 %). Na Instagramu je podjednaka zastupljenost profila među učenicima i učenicama – nešto više od 40 % učenika obiju skupina ima otvoren profil na ovoj mreži (Grafički prikaz 5).



Grafički prikaz 5: Zastupljenost otvorenih profila na Facebooku i Instagramu, s obzirom na spol učenika

- Zastupljenost otvorenih profila (Facebook, Instagram) s obzirom na uzrast

Kako bi se usporedile moguće razlike u zastupljenosti otvorenih profila, s obzirom na druge relevantne karakteristike učenika, testirane su razlike u zastupljenosti, uzevši u obzir uzrast učenika (4. i 7. razred osnovne škole). Za slučaj obiju društvenih mreža (Facebook i Instagram) utvrđena je češća zastupljenost otvorenih profila na starijem uzrastu učenika (Grafički prikaz 6). Više od dvije trećine učenika 7. razreda ima vlastiti profil na Facebooku i Instagramu. Kada je riječ o učenicima 4. razreda, nešto više od 10 % ima profil na Instagramu, dok je zastupljenost vlastitih profila na Facebooku nešto češća (30,2 %).



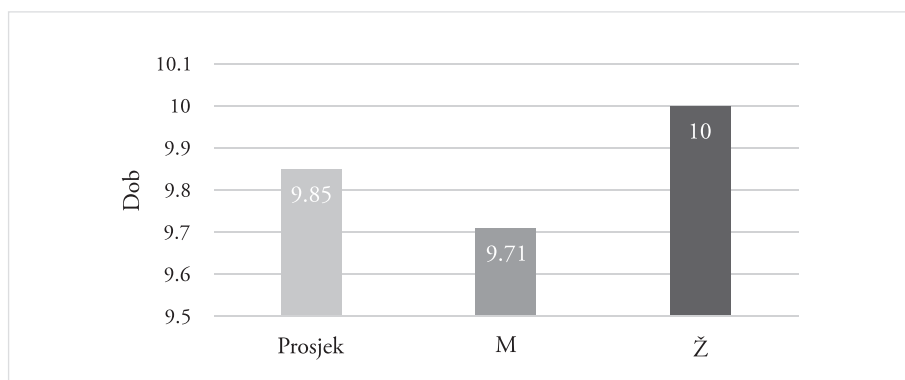
Grafički prikaz 6: Zastupljenost otvorenih profila na Facebooku i Instagramu, s obzirom na uzrast učenika

- Prosječna dob otvaranja profila, s obzirom na spol

Uzevši u obzir da je prethodni nalaz pokazao relativno zastupljen broj profila na društvenim mrežama među učenicima 4. razreda, zanimalo nas je u kojoj su dobi učenici otvorili profile koje trenutačno imaju. U prosjeku, prema ispitanom uzorku, učenici otvaraju profile na društvenim mrežama nešto prije 10. godine (M=9,85; Grafički prikaz 7). Uzevši u obzir odgovore ispitanih učenika, minimalna dob otvaranja profila na nekoj od društvenih mreža je osam, dok je najviša utvrđena (na skupini učenika 7. razreda) 13 godina starosti.

Navedeni nalazi i prosječna dob vrijede i za učenike i učenice, s obzirom na to da nisu utvrđene razlike u dobi otvaranja profila s obzirom na spol.

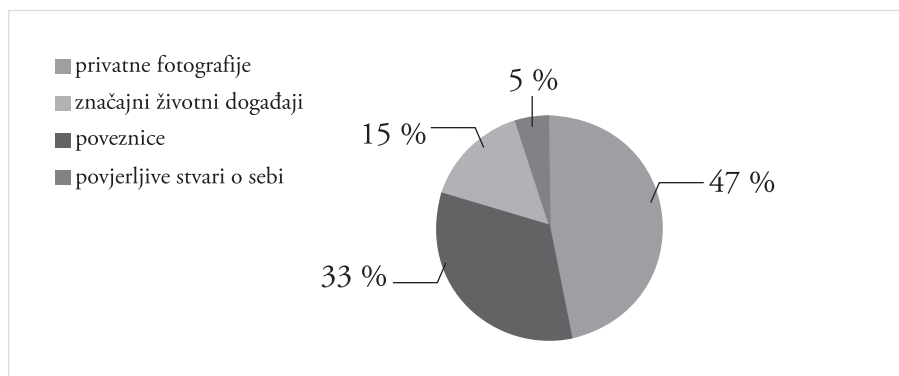
Spol	M	SD	t	df	p
M	9,71	1,385	-1.367	182	>0.05
Ž	10	1,447			



Grafički prikaz 7: Prosječna dob otvaranja profila na društvenim mrežama, s obzirom na spol

Najčešće objavljivani sadržaji na profilima društvenih mreža

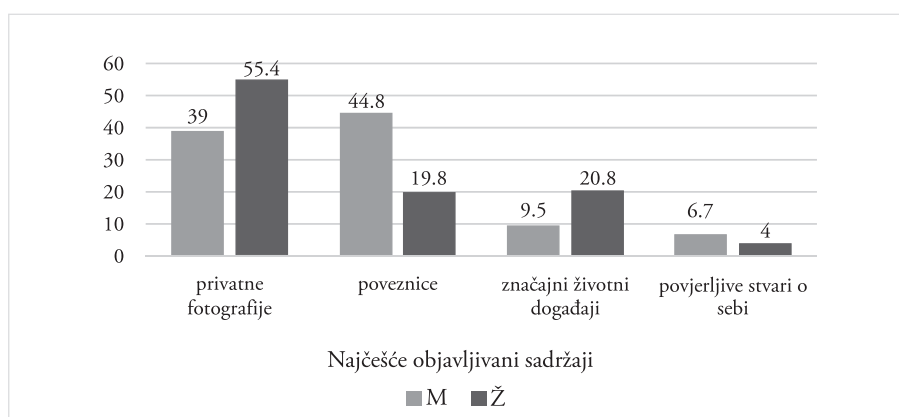
Pregledom učestalosti odgovora učenika o najčešće objavljivanim sadržajima na profilima društvenih mreža (Grafički prikaz 8) može se zaključiti da učenici najčešće dijele svoje privatne fotografije (47 %), nakon čega trećina njih (33 %) objavljuje različite linkove. U nešto nižoj zastupljenosti (15 %), objavljuju se značajni životni događaji, dok rijetki učenici (5 %) navode da na svojim profilima najčešće objavljuju značajne životne događaje.



Grafički prikaz 8: Najčešće objavljivani sadržaji na profilima društvenih mreža

- Najčešće objavljivani sadržaji na profilima društvenih mreža, s obzirom na spol

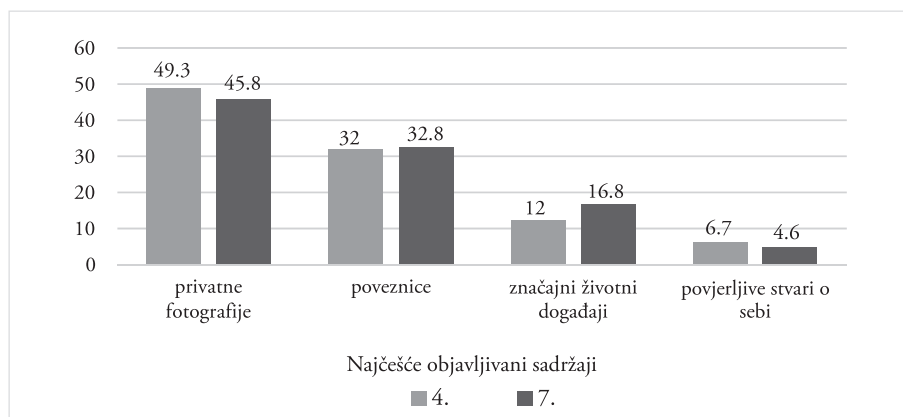
Usporedbom najčešće objavljivanih sadržaja na profilima društvenih mreža s obzirom na spol, utvrđene su značajne razlike u navikama objavljivanja među učenicima i učenicama (Grafički prikaz 9). U usporedbi s dječacima (39 %), djevojčice su sklonije objavljivati privatne fotografije (55,4 %), kao i značajnije životne događaje (20,8 % djevojčica vs. 9,5 % dječaka). S druge strane, dječaci nešto češće objavljuju poveznice na profilima (44,8 %), u odnosu na djevojčice (19,8 %). Kada je riječ o objavljivanjima povjerljivih stvari o sebi, čini se da nema velike razlike među dječacima (6,7 %) i djevojčicama (4 %).



Grafički prikaz 9: Najčešće objavljivani sadržaji, s obzirom na spol

- Najčešće objavljivani sadržaji na profilima društvenih mreža, s obzirom na uzrast

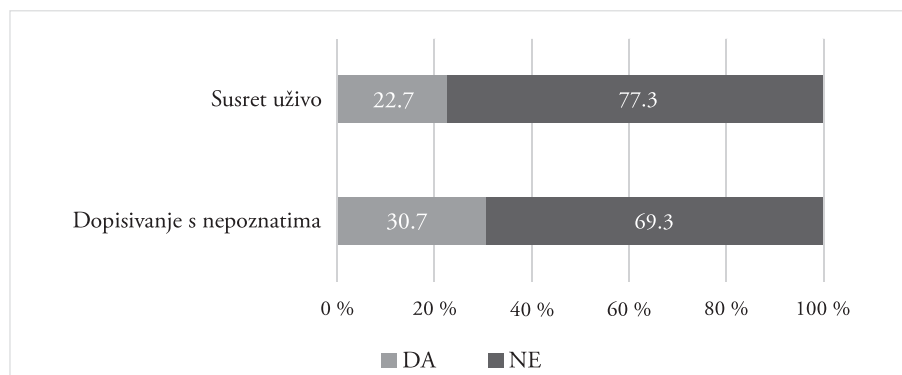
S obzirom na uzrast (Grafički prikaz 10), nisu utvrđene značajne razlike u navikama objavljivanja različitih sadržaja na profilima društvenih mreža između učenika 4. i 7. razreda. Potvrđen je raniji nalaz (Grafički prikaz 8), u kojem su najčešće objavljivane privatne fotografije, a najrjeđe povjerljive stvari o sebi.



Grafički prikaz 10: Najčešće objavljivani sadržaji, s obzirom na uzrast

Rizična ponašanja na društvenim mrežama – spremnost na komunikaciju i upoznavanje s odraslim osobama

Pregled učestalosti rizičnih ponašanja na društvenim mrežama pokazuje da su učenici davali svoje odgovore o spremnosti na komunikaciju putem društvenih mreža s nepoznatim osobama, kao i na mogućnost upoznavanja osoba s kojima su stupile u komunikaciju preko društvenih mreža (Grafički prikaz 11). Prema odgovorima učenika, gotovo 31 % učenika se dopisivalo/komuniciralo s nepoznatim osobama na društvenim mrežama, dok je nešto manje od 23 % odgovorilo da bi bili spremni sastati se uživo s osobom koju su „upoznali“ na društvenim mrežama.



Grafički prikaz 11: Spremnost na komunikaciju i upoznavanje s nepoznatim odraslim osobama

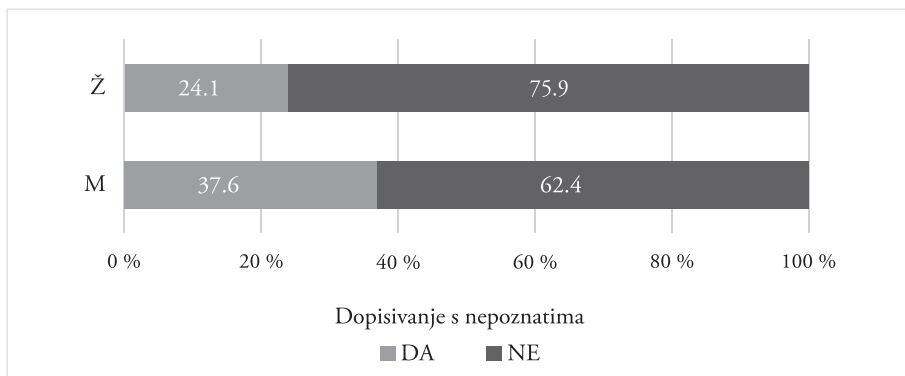
- Rizična ponašanja na društvenim mrežama, s obzirom na spol

Dopisivanje s nepoznatima, s obzirom na spol

Usporedbom odgovora učenika i učenica o iskustvu dopisivanja s nepoznatim osobama preko interneta (Grafički prikaz 12) utvrđene su razlike u iskustvima, s obzirom na spol. Dječaci su se nešto češće dopisivali s nepoznatima (37,6 %) u odnosu na (24,1 %) djevojčica. Utvrđene su statistički značajne razlike.

		Dopisivanje s nepoznatima		Total
		da	ne	
Spol	^M f	50	83	133
	%	37,6 %	62,4 %	100,0 %
	^Ž f	33	104	137
	%	24,1 %	75,9 %	100,0 %
Total	f	83	187	270
	%	30,7 %	69,3 %	100,0 %

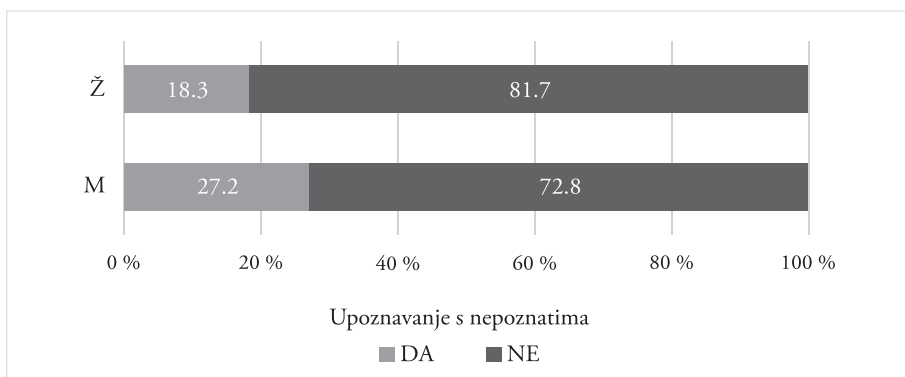
$$\chi^2 = 5.782; df=1, p<0.05$$



Grafički prikaz 12: Dopisivanje s nepoznatima, s obzirom na spol

Susret uživo s nepoznatima

Kada je riječ o spremnosti na susret uživo s nepoznatima, s kojima su stupili u kontakt preko profila društvenih mreža (Grafički prikaz 12), ne postoje razlike u učestalosti odgovora dječaka i djevojčica. Dok je oko 9 % više dječaka nego djevojčica (27,2 % vs. 18,3 %) spremno upoznati nepoznatu osobu, koju su upoznali online, ova razlika nije dovoljno velika da bi bila proglašena značajnom.

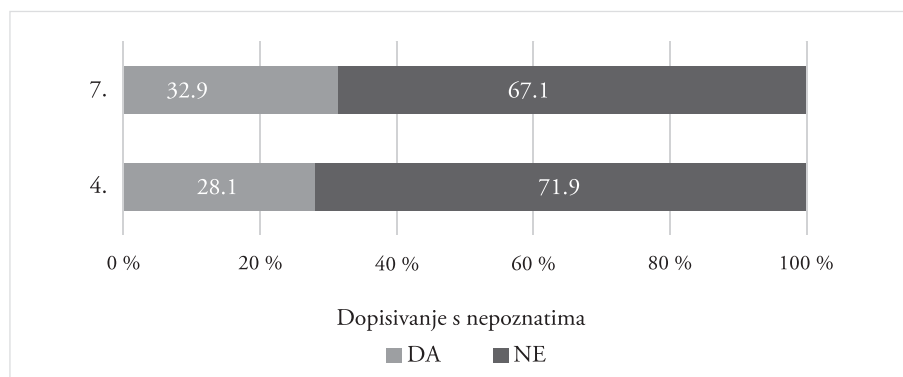


Grafički prikaz 13: Upoznavanje s nepoznatima, s obzirom na spol

- Rizična ponašanja na društvenim mrežama, s obzirom na uzrast

Dopisivanje s nepoznatima

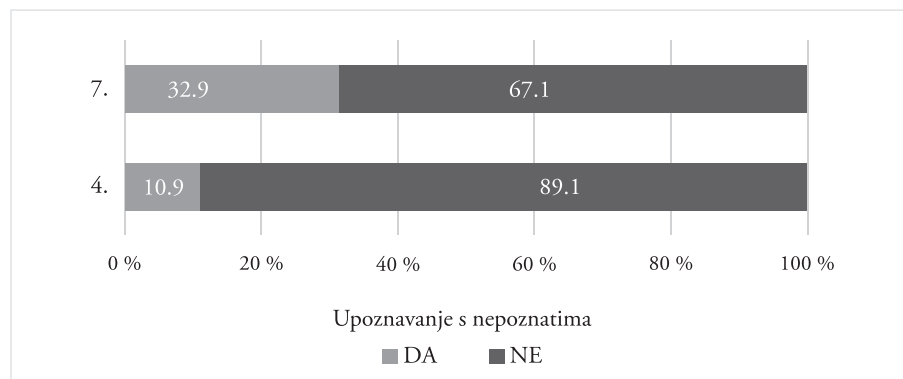
Pregledom odgovora učenika 4. i 7. razreda o iskustvu dopisivanja s nepoznatima (Grafički prikaz 14) nisu utvrđene značajne razlike u učestalosti odgovora – u obje skupine, oko 30 % anketiranih (28,1 % učenika 4. razreda i 32,9 % učenika 7. razreda) imalo je iskustvo dopisivanja s nepoznatima.



Grafički prikaz 14: Dopisivanje s nepoznatima, s obzirom na uzrast

Upoznavanje s nepoznatima

Kada je riječ o spremnosti upoznavanja s nepoznatim osobama, s kojima su inicijalno stupili u kontakt preko društvenih mreža, postoje razlike u odgovorima učenika 4. i 7. razreda. Generalno, stariji učenici su češće spremni upoznati nepoznate osobe (32,9 %) u odnosu na 10,9 % učenika 4. razreda (Grafički prikaz 15).



Grafički prikaz 15: Upoznavanje s nepoznatima, s obzirom na uzrast

Razina empatije i osjetljivosti na nasilje na društvenim mrežama

Među istraživačkim ciljevima, ispitana su i iskustva učenika s nasilnim interakcijama na društvenim mrežama. Općenito, nešto manje od 40 % učenika je od prijatelja ili poznanika primilo uvredljivu poruku ili komentar putem interneta. Istovremeno, 15 % anketiranih učenika priznaje da su i sami slali uvredljive poruke drugima, u odnosu na 67 % ispitanih koji tvrde da putem društvenih mreža nikad nisu slali poruke ovakvog oblika. Također, 20 % anketiranih je navelo da su iskusili širenje neistina o njima putem društvenih mreža.

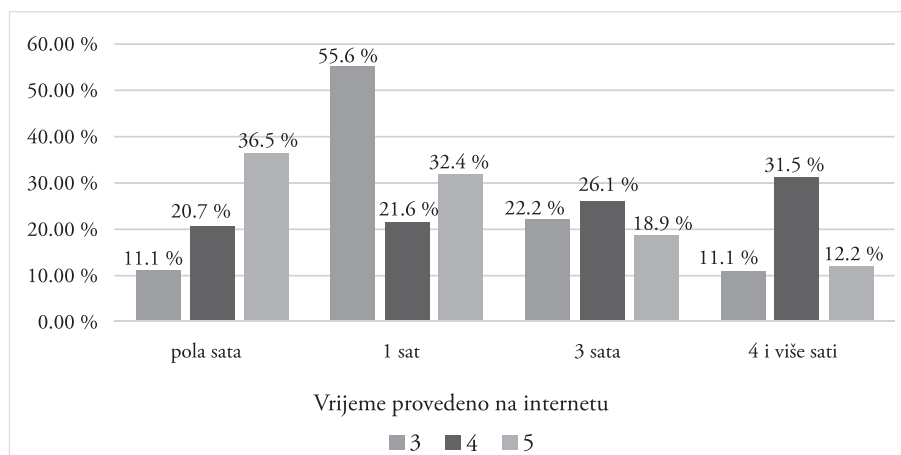
Odnos vremena provedenog na internetu i školskog uspjeha

Analizom odnosa vremena provedenog na internetu i školskog uspjeha (Grafički prikaz 16), utvrđene su značajne razlike između ovih dviju varijabli. Kada se analizira učestalost odličnog uspjeha s obzirom na vrijeme provedeno na internetu tijekom dana, kod odličnih učenika uočeno je da provode manje vremena u korištenju interneta. Konkretnije, 36,5 % učenika koji provode pola sata na internetu prolaze odličnim uspjehom, u odnosu na 32,4 % onih koji budu po sat vremena, 18,9 % koji provedu 3 sata te 12,2 % učenika koji provode 4 i više sati na internetu. Također, suprotan obrazac učestalosti je utvrđen za zastupljenost vrlo dobrih učenika i vremena provedenog na internetu – što je više vremena provedeno na internetu, veća je zastupljenost vrlo dobrih učenika u takvim kategorijama. Drugim riječima, najmanje je učenika vrlo dobrog uspjeha, koji provode po pola sata (20,7 %) ili sat vremena (21,6 %), dok je nešto više vrlo dobrih (26,1 %) koji provode po 3 sata na internetu. Najviše je učenika vrlo dobrog uspjeha u kategoriji koja provodi po 4 i više sati dnevno na internetu (31,5 %).

Kada je riječ o usporedbi učestalosti učenika dobrog uspjeha s obzirom na vrijeme provedeno na internetu, nije moguć zaključak o određenom obrascu odgovora, s obzirom na to da tek 3,4 % učenika od ukupnog uzorka prolazi dobrim uspjehom.

Vrijeme		Školski uspjeh			Total
		3	4	5	
pola sata	f	1	23	54	78
	%	11,1 %	20,7 %	36,5 %	29,1 %
1 sat	f	5	24	48	77
	%	55,6 %	21,6 %	32,4 %	28,7 %
3 sata	f	2	29	28	59
	%	22,2 %	26,1 %	18,9 %	22,0 %
4 i više sati	f	1	35	18	54
	%	11,1 %	31,5 %	12,2 %	20,1 %
Total	f	9	111	148	268
	%	3,4 %	41,4 %	55,2 %	100,0 %

$$\chi^2 = 25.050; df=6, p<0.01$$



Grafički prikaz 16: Odnos vremena provedenog na internetu i školskog uspjeha

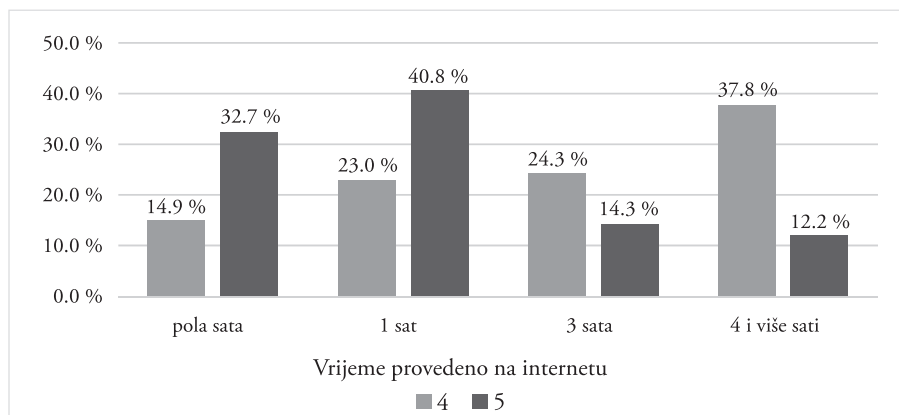
Odnos vremena provedenog na internetu i školskog uspjeha – pregled prema spolu

U svrhu detaljnijeg pregleda odnosa vremena provedenog na internetu i školskog uspjeha, posebno je analiziran odnos za podskupinu dječaka (Grafički prikaz 17) i djevojčica (Grafički prikaz 18). Također, izuzeta je manja skupina učenika dobrog uspjeha, u svrhu mogućnosti provedbe statističkih testova unutar navedenih podskupina.

Na podskupini dječaka, utvrđene su značajne razlike između vrlo dobrih i odličnih učenika s obzirom na vrijeme koje provode na internetu. Generalno, vrlo dobri učenici se najčešće nalaze u kategoriji koja provodi 4 i više sati na internetu (37,8 %) u odnosu na najrjeđu skupinu vrlo dobrih učenika (14,9 %) koja provodi po pola sata na internetu. S druge strane, odlični učenici najčešće pripadaju kategoriji koja provede 1 sat na internetu (40,8 %) nakon čega slijedi podskupina koja je na internetu tek po pola sata (32,7 %). Najrjeđa skupina odličnih učenika pripada kategoriji koja provodi 4 i više sati na internetu (12,2 %). Zaključno, utvrđeni su suprotni obrasci odnosa vremena provedenog na internetu i zastupljenosti vrlo dobrih i odličnih učenika za podskupinu dječaka.

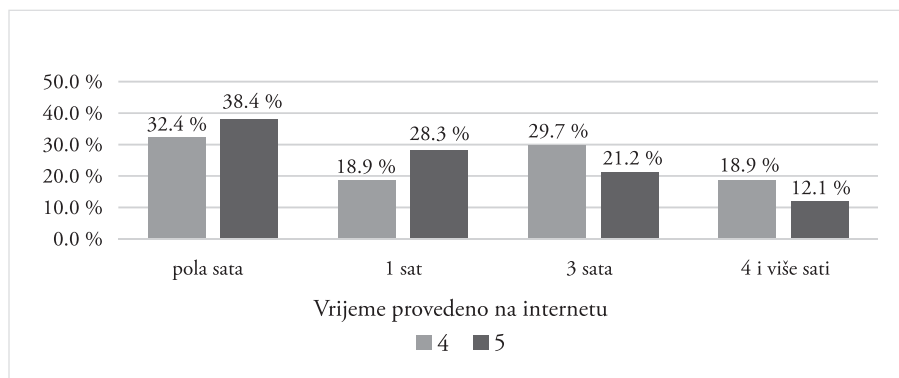
Vrijeme		Školski uspjeh		Total
		4	5	
pola sata	f	11	16	27
	%	14,9 %	32,7 %	22,0 %
1 sat	f	17	20	37
	%	23,0 %	40,8 %	30,1 %
3 sata	f	18	7	25
	%	24,3 %	14,3 %	20,3 %
4 i više sati	f	28	6	34
	%	37,8 %	12,2 %	27,6 %
Total	f	74	49	123
	%	100,0 %	100,0 %	100,00 %

$$\chi^2 = 15.817; df=3, p<0.01$$



Grafički prikaz 17: Odnos vremena provedenog na internetu i školskog uspjeha (dječaci)

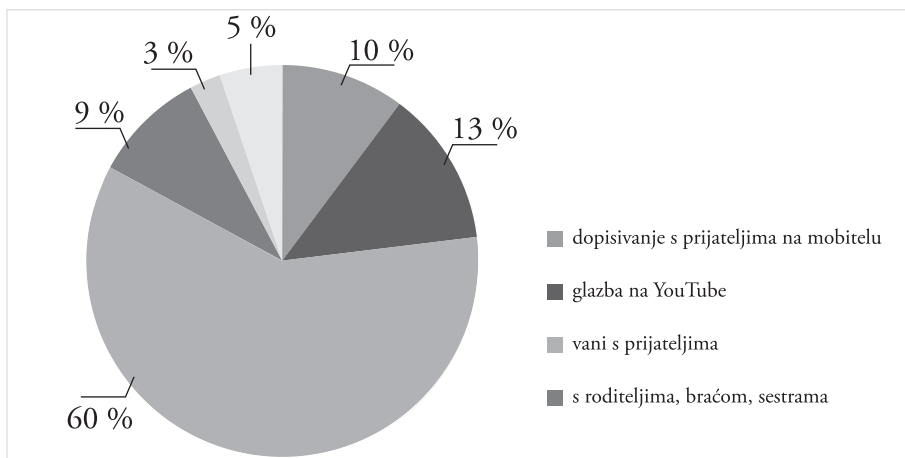
Usporedbom odgovora djevojčica o vremenu provedenom na internetu i školskom uspjehu (vrlo dobri i odlični) nisu utvrđene značajne razlike između ove podskupine djevojčica. Općenito, neovisno o školskom uspjehu, djevojčice najčešće navode da provode po pola sata na internetu (36,8 %) u odnosu na 14 % najrjeđe zastupljenih, koje provode po 4 i više sati na internetu.



Grafički prikaz 18: Odnos vremena provedenog na internetu i školskog uspjeha (djevojčice)

Odnos vremena provedenog na internetu i preferencije provođenja slobodnog vremena

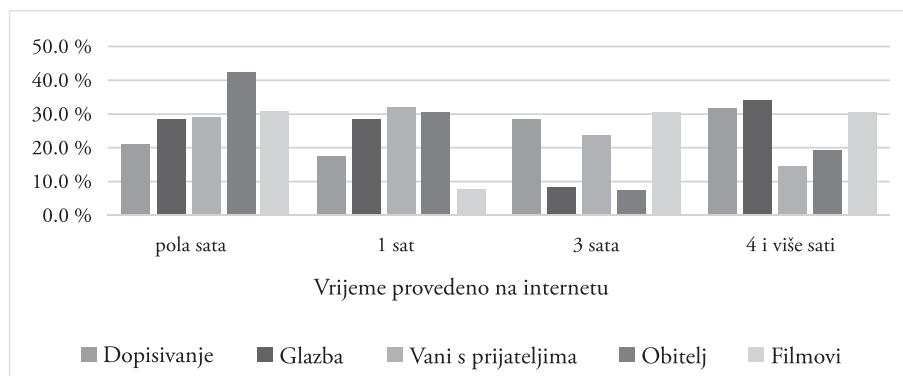
Pregledom preferencija provođenja slobodnog vremena (Grafički prikaz 19) može se zaključiti da gotovo dvije trećine ispitanih najviše voli provoditi vrijeme s prijateljima, nakon čega slijedi niža zastupljenost onih koji slobodno vrijeme provode na YouTubeu (13 %) ili dopisujući se s prijateljima na mobitelu (10 %) te s članovima obitelji (9 %) ili gledajući filmove (5 %). Zanimariv je postotak onih koji vrijeme najradije provode u školi (3 %). U kasnijoj analizi, opisana skupina od 3 % je izuzeta u usporedbama.



Grafički prikaz 19: Preferencija provođenja slobodnog vremena

Analizom odnosa preferencija provođenja slobodnog vremena i vremena provedenog na internetu utvrđene su značajne razlike u obrascima odgovora učenika (Grafički prikaz 20). U skupini koja provodi po pola sata na internetu ujedno su i najčešće zastupljeni oni koji najradije provode vrijeme s članovima obitelji (42,3 %). Nasuprot tomu, učenici koji najviše vremena provode na internetu (4 i više sati) najradije provode vrijeme na medijima vezanim uz internet – dopisujući se s drugima (32,1 %), slušajući glazbu (34,3 %) i gledajući filmove (30,8 %). Sličan obrazac je uočen i među učenicima koji provode relativno mnogo vremena na internetu (3 sata), koji preferiraju provesti vrijeme dopisujući se s drugima (28,6 %), gledajući filmove (24,1 %), ali i vani s prijateljima (30,8 %).

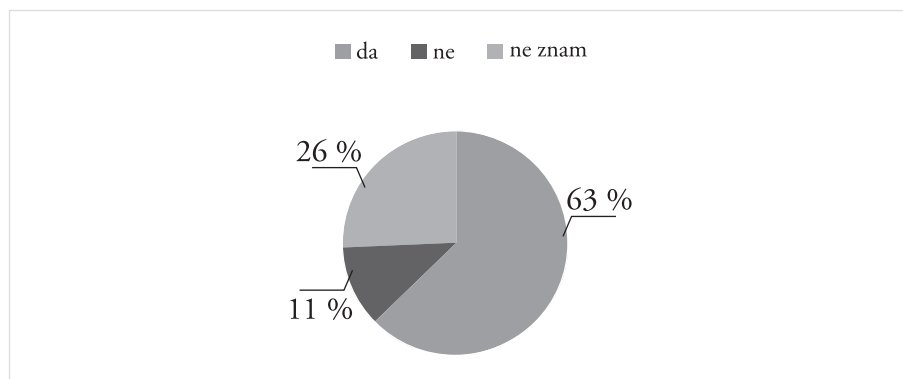
Skupina koja provodi jedan sat dnevno na internetu također preferira i biti vani s prijateljima (32,3 %) i s obitelji (30,8 %), ali i slušajući glazbu na YouTubeu (36,8 %).



Grafički prikaz 20: Odnos vremena provedenog na internetu i preferencija provođenja slobodnog vremena

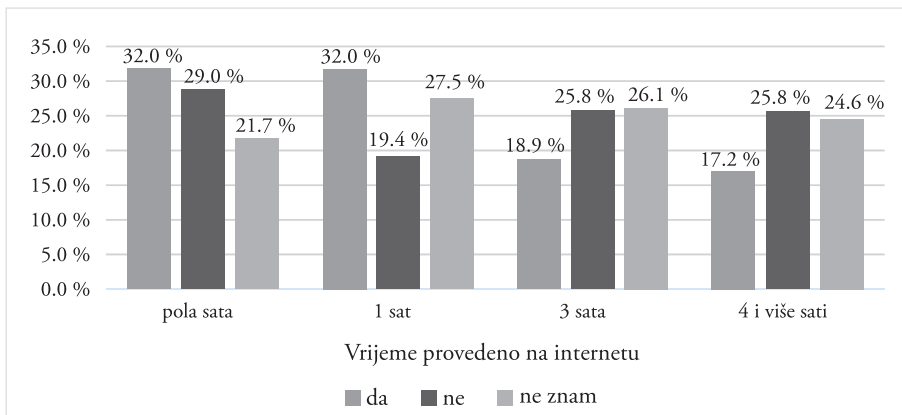
Svjesnost o nužnosti medijskog odgoja

Ispitivanjem stavova učenika o nužnosti medijskog odgoja u školama konstatirano je da se dvije trećine ispitanih slaže da bi medijski odgoj trebao biti dio obaveznog obrazovanja u školama (Grafički prikaz 21), dok 11 % imaju negativan stav, a 26 % nije sigurno je li medijski odgoj potreban.



Grafički prikaz 21: Svjesnost o nužnosti medijskog odgoja u školama

Usporedbom stavova o nužnosti medijskog odgoja u odnosu na vrijeme provedeno na internetu (Grafički prikaz 22) nisu utvrđene razlike u učestalosti odgovora između ovih dviju varijabli. Stoga, kao i u osnovnim analizama (Grafički prikaz 21), potvrđeni su raniji odgovori ispitanih o stavu prema medijskom odgoju, bez razlika u odgovorima učenika koji provode različite količine vremena na internetu.



Grafički prikaz 22: Odnos stava o nužnosti medijskog odgoja i vremena provedenog na internetu

Analiza i interpretacija dobivenih rezultata

Analiza rezultata pokazuje da su djeca i mladi u ranoj fazi razvoja vještiji u uporabi tehnologija i medija. Većina ispitanih samostalno je otvorila profile na društvenim platformama (najčešće Facebook - 49,8 % i Instagram - 42,9 %). Podaci pokazuju da je prosječna dob kada su djeca otvorila profile 10 godina, što upućuje da za takve odluke nisu niti zrela niti educirana. Naime, oni najčešće objavljuju svoje privatne fotografije i poveznice o interesnim i interesantnim temama, te o značajnim događajima iz svog života, a na kraju najmanje povjerljive stvari o sebi (iako ovdje nije jasno definirano što predstavljaju povjerljive stvari, a što privatne fotografije koje, prema njihovom shvaćanju, ne spadaju u tu kategoriju).¹³ Iz navedenog se može zaključiti kako djeca i mladi ne razumiju jasno što je privatnost, zakon

¹³ Postoje značajne razlike u navikama objavljivanja među učenicima i učenicama. U usporedbi s dječacima (39 %), djevojčice su sklonije objavljivati privatne fotografije, dok dječaci nešto češće objavljuju poveznice (44,8 %).

o privatnosti, zaštita podataka, kao ni koje su moguće manipulacije i sankcije. Mladi su vrlo fleksibilni i otvoreni i kada je riječ o komunikaciji s drugima, a koje su upoznali putem društvenih mreža. Provedeno istraživanje pokazalo je da postoji statistički značajna povezanost provedenog vremena u virtualnom okruženju i rizičnog ponašanja kod tih ispitanika. Prema rezultatima istraživanja 30,7 % ispitanika je imalo priliku dopisivati se s nepoznatim osobama, dok bi se njih 22,7 % susrelo uživo s osobama koje su upoznali putem društvene mreže.¹⁴ Komparacijom prema spolu, podaci nam govore da su dječaci (i u jednoj i drugoj starosnoj skupini) više otvoreni za online komunikaciju od djevojčica, ali da i jedni i drugi s vremenom, kako odrastaju, ne postaju oprezniji i odgovorniji, naprotiv, oni su puno opušteniji u izražavanju navedenih rizičnih ponašanja. U isto vrijeme je proturječno da pored toga što su putem medija fleksibilniji i opušteniji prema nepoznatom, oni su, u 39 % slučajeva, doživjeli nasilje u medijima, primanje uvredljivih poruka od vršnjaka posredstvom medija, a njih čak 20 % je navelo da su i sami širili neistine i laži o drugima putem medija i društvenih platformi.

Još jedan zadatak u istraživanju bio je usmjeren na prikaz odnosa vremena provedenog na internetu sa školskim uspjehom učenika i preferencijama provođenja slobodnog vremena.

Rezultati su pokazali da veća količina vremena koje djeca provedu koristeći medije dovodi do slabijeg školskog uspjeha. Postoje značajna odstupanja kod usporedbe uzorka prema spolu. Dok kod djevojčica nije jasno izražena, kod dječaka je kategorija uspješnosti u školi dosta izražena kod onih koji dnevno provedu četiri i više sati na internetu. Također, ispitan je i stav učenika o nužnosti medijskog odgoja. Prema ispitivanju stava učenika o nužnosti medijskog odgoja u školama, njih čak 63 % je odgovorilo da bi se odgoj za medije i odgoj s medijima morao nalaziti kao obavezan predmet u školskim propisima i praksi. U skladu s preferencijama provođenja slobodnog vremena, jasan nam je takav stav mladih. Još uvijek je socijalna interakcija, igra na otvorenom s prijateljima, obitelj za njih primarni socijalizacijski agens, kako je pokazalo istraživanje. Stoga bi naša nastojanja trebala biti usmjerena ka jačanju uloge obitelji, prijatelja, škole u društvu kako ne bismo primarni socijalizacijski agens zamijenili sekundarnim i time pomogli određenim medijima, medijskim platformama da „sahrane društvenost“

¹⁴ Slično istraživanje provedeno je u Hrvatskoj gdje su rezultati pokazali da se 17,1 % djece na internetu dopisivalo s nepoznatim osobama, dok bi njih 11,8 % otišlo na sastanak s nepoznatom osobom koju su upoznali na internetu. Publikacija i projekt pod nazivom: EU Kids Online. Zagreb. Dostupno na: <https://www.djecamedija.org/eu-kids-online/> (22. 6. 2020.)

a od ljudi stvore „umrežene usamljenike“ (cf. Miliša 2016). Zahvaljujući novim i perspektivnim tehnologijama mijenjaju se (fizički i figurativno) izgled učionice (uporaba digitalnih medija u nastavi), igre (uporaba virtualnih igara), druženje (prelazak komunikacije iz stvarnog svijeta u virtualni). Tek treba svatko za sebe odlučiti do koje mjere će dozvoliti da fizički svijet zamijeni virtualnim i obratno. Ne možemo zanemariti niti determinirati digitalni razvoj, već se moramo razvijati usporedo s njim. Zgrabljic Rotar navodi da mediji nisu ni dobri ni loši, mogu biti poticajni u kulturnom napretku, ali i frustrirajući u smislu potrošnje, komercijalizacije, natjecanja s tržištem (cf. Zgrabljic Rotar 2007: 72). U tom smislu imaju kontrolno-manipulativnu ulogu u razvoju djece i mladih. Na nama kao roditeljima, odgajateljima a na njima kao konzumentima je da procjenjujemo kako ćemo koristiti medije, odnosno koliko smo educirani za uporabu medija i svih dostupnih tehnologija.

Zaključak

Imajući u vidu da je Bosna i Hercegovina još 2003. godine dobila status kandidata za EU, ona treba i mora uskladiti svoje politike obrazovanja prema standardima i u integraciji s ciljevima Europske unije.

Prema tome, Bosna i Hercegovina kao članica Vijeća Europe obvezna je poštivati njihove standarde, pa tako i izvještavati o stupnju i razvoju medijske pismenosti na ovim terenima. To je naša misija i zadaća. U brojnim europskim zemljama, ministarstva obrazovanja i kulture nadležna su za promociju i razvoj strategije medijske pismenosti. Kod nas je naglasak na regulatorna tijela i civilni sektor. Rezultati brojnih inozemnih i domaćih istraživanja pokazuju da djeca koriste medijske i audiovizualne sadržaje bez nadzora ili s minimalnim nadzorom odgajatelja i roditelja. Stoga, medijska pismenost predstavlja ključnu kompetenciju u razvoju kritičke svijesti, vještina i alata za uporabu medija i medijskih sadržaja. Odgoj za medijsku pismenost predstavlja najbolji način prevencije i zaštite mladih od potencijalno štetnih medijskih sadržaja, ali i prevencije za zdrav i kvalitetan razvoj mlade osobe.

Pored formalnog obrazovnog sustava, najjaču inicijativu u proaktivnom stavu prema medijskoj pismenosti pružaju i dalje civilna udruženja u BiH, ali za razliku od ranije, sada u koordinaciji s Regulatornom agencijom za komunikaciju. Veoma je važno da se umrežavanjem i sinergijom civilnih društava, istraživačkih organizacija, fakulteta, škola, medija, regulatornog tijela, pomiču granice i radi na sustavnom pristupu i edukaciji bosanskohercegovačkih građana o medijskoj pismenosti. Time se stvara put za napredak, kad će i nadležne institucije prepoznati važnost ovog programa/projekta da u konačnici, a po uzoru na druge razvijene zemlje (Finska, Švedska, Norveška, Australija, Njemačka, Slovenija) dobijemo priliku da unutar obrazovnog sustava svakodnevno educiramo djecu i mlade o medijskoj pismenosti i odgoju za medije u 21. stoljeću.

Virtual World of Children and Young People: Challenges on Road to Adulthood

Abstract: The media raises our children and form an important part of their daily lives. It is impossible to imagine life without the presence of the media. They are the main source of information, content, and topics on upbringing, education, culture, politics, and entertainment. The media are a socializing agent which impact on society, children and youth is significant. Accordingly, there should be a greater social intention for media education and training. The role of media education in our schools is still underused, often marginalized and sometimes misunderstood by both teachers, preschool teachers, children and young people. The number of media, internet users and profiles on social networks is growing every day, as evidenced by numerous studies, but there is not enough education for the media nor education for critical thinking. Therefore, in this paper we tried to explore the media habits of children and youth in the local community, with special reference to the time that they spent on the Internet, mostly on social networks, and whether the time spent affected their daily interactions with the environment, friends, family and, at the end of the day, their success in school. We were interested in how much they used social networks, at what age they created their profiles, and how free they felt in providing information about themselves and others through the media. According to the results, children create their profiles on social networks at a very early stage, even when they are not ready or educated for it. In addition, children are very open to the virtual world of communication with the people they do not know in real life, even to meet strangers without being aware of possible manipulation, false profiles, violence and the like. There is a clear awareness among most respondents about the need for media education, regardless of the difference in the amount of time that they spend on social networks, as well as a clearly articulated stand on the need to introduce media education as part of compulsory education in schools.

Keywords: virtual world, media education, media habits, children and youth, media literacy.

Literatura:

- Baacke, D. 2007. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Barlett, J. 2016. *Dark Net u digitalnom podzemlju*. Beograd: Laguna.
- Chayko, M. 2019. *Superpovezani: Internet, digitalni mediji i tehno-društveni život*. Beograd: Clio, Multimedia.
- Dokler, A. 2018. *U Finskoj temelje za medijsku pismenost grade već kod djece od 10 mjeseci*, [online]. Zagreb: Agencija za elektroničke medije i UNICEF. Dostupno na: <https://www.medijskapismenost.hr/u-finskoj-temelje-za-medijsku-pismenost-gradimo-vec-kod-djece-od-10-mjeseci/>. [12. 6. 2020.]
- Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu DKMK. 2017. *EU Kids Online. DKMK s partnerima predstavio rezultate prvog nacionalnog komparativnog istraživanja o sigurnosti djece na internetu*, [online]. Zagreb: Djeca medija. Dostupno na: <https://www.djecamedija.org/eu-kids-online/> [22. 6. 2020.]
- Hobbs, R. 2010. *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission of the Information Needs of Communities in a Democracy*. Washington: The Aspen Institute.
- Hrvatska akademska i istraživačka mreža CARNET. 2018. Integracija digitalne tehnologije u učenje i proučavanje i poslovanje škole, [online]. Zagreb: CARNET. Dostupno na: https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/04/Prirucnik_Integracija-digitalne-tehnologije-u-ucenje-i-poucavanje-i-poslovanje-skole.pdf. [29. 11. 2020.]
- Katzer, C. 2019. *Sajberpsihologija život na mreži: k@ko nas internet menja*. Beograd: Laguna.
- Klaić, B. 2004. *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: NMH.
- Lazić Lasić, J.; Špiranec, S.; Benek Zorica, M. 2012. Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima - pronađeni u informacijskom opismenjivanju. *Medijska istraživanja*, [online]. 18 (1), str.125-142. Dostupno na: https://hrcaj.srce.hr/index.php?show=toc&id_broj=6895 [3. 6. 2020.]
- Miliša, Z. 2016. *Umreženi usamljenici: Zašto nam treba odgoj za medije a ne informatika u nižim razredima pučke škole?*, [online]. Zagreb: Portal hrvatskog kulturnog vijeća. Dostupno na: <https://www.hkv.hr/izdvojeno/vai-prilozi/m-o/zlatko-milisa/24890-z-milisa-umrezeni-usamljenici.html> [13. 6. 2020.]
- Miliša, Z.; Tolić, M.; Vertovšek, N. 2010. *Mladi - odgoj za medije, priručnik za stjecanje medijske kompetencije*. Zagreb: M.E.P. d.o.o.
- Olawale Olaniran, S. 2020. Literacy Library and the Functional Literacy Skills of the 21st Century Adult Learners. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, [online]. 3573, str. 4. Dostupno na: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6602&context=libphilprac> [12. 1. 2021.]

- Ruddock, A. 2015. *Mladi i mediji*. Beograd: Clio, Multimedia.
- Šućur, Z. 2004. Socijalna isključenost: pojam, pristupi i operacionalizacija. *Revija za sociologiju*, [online]. 35 (1-2), str. 45-60. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/14459>. [2. 6. 2020.]
- Tajić, L. 2013. *Medijska pismenost u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Internews.
- Turčilo, L. 2020. Medijska pismenost - meta komunikacija za 21. stoljeće. U: Turčilo, L.; Buljubašić, B. ur. *Medijska stvarnost: Eseji o korištenju medija u BiH*. Sarajevo: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu. Ch.3., str. 191-200. Dostupno na: http://fpn.unsa.ba/b/wp-content/uploads/2020/02/MEDIJSKA-STVARNOST-Eseji-okoris%CC%8Ctenju-medija-u-BiH_WEB.pdf [12. 6. 2020.]
- Vrkić Dimić, J. 2014. Suvremeni oblici pismenosti. Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu, [online]. 63 (3), str. 381-394. Dostupno u: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/My%20Documents/Downloads/8_J_Vrkic_Dimic%20\(3\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/My%20Documents/Downloads/8_J_Vrkic_Dimic%20(3).pdf) [14. 6. 2020.]
- Zgrabljic Rotar, N. 2007. Suvremeni koncept medijske pismenosti kao dio komunikacijskih znanosti. U: *Komunikacijske znanosti. Znanstvene grane i nazivlja*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu - Hrvatski studiji, str. 72-85.
- Zgrabljic, N.; Erjavec, K. 2000. Odgoj za medije u školama u svijetu: Hrvatski model medijskog odgoja. *Medijska istraživanja*. 6 (1), str. 89-107.

Bisera Sofović¹

Radni lokus kontrole kod odgajateljica i implikacije za edukaciju prema konceptu teorije izbora

Sažetak: Na osnovu teorijskih postavki koje su šezdesetih godina 20. vijeka razvijali Rotter, u okviru teorije socijalnog učenja, i Glasser, u okviru svoje teorije izbora, ispitana su uvjerenja odgajateljica u sarajevskim ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje, te su date preporuke za njihovo profesionalno usavršavanje. Cilj istraživanja bio je ispitati povezanost radnog lokusa kontrole odgajateljica sa njihovom dobi i dužinom radnog iskustva u tom poslu. Na uzorku od 203 odgajateljice, uočeno je da postoji statistički značajna povezanost između životne dobi i eksternalnog radnog lokusa kontrole, kao i između dužine radnog iskustva i eksternalnog radnog lokusa kontrole odgajateljica, što znači da odgajateljice starije dobi i sa više radnog iskustva pretežno imaju uvjerenje da su događaji posljedica nečega izvan lične kontrole - sreće, sudbine, slučajnosti, ponašanja drugih ljudi. Nije se pokazala statistički značajnom povezanost dobi, radnog iskustva i internalnog radnog lokusa kontrole, odnosno uvjerenja da su događaji posljedica ličnih karakteristika, truda i sposobnosti osobe. Istraživanja sugerišu da lokus kontrole osobe utječe na percepciju sebe i okoline, usmjerava ponašanje i u vezi je sa brojnim aspektima psihološke dobrobiti, a razvija se još od djetinjstva.

Kako su odgajateljice jedan od osnovnih modela po kojim djeca uče, nameće se nužnost organiziranja edukacija za odgajateljice; cilj edukacija je jačanje internalnog lokusa kontrole. Jedna od takvih edukacija može biti edukacija iz teorije izbora, koja se već nekoliko decenija provodi na našim prostorima i koja bi bila naročito značajna za odgajateljice koje već imaju značajno radno iskustvo. U radu su prikazane osnovne

¹ Bisera Sofović, magistrica psihologije, Javna ustanova Kantona Sarajevo Zavod za zdravstvenu zaštitu studenata Univerziteta u Sarajevu; e-mail: bisera.sofovic@gmail.com

postavke teorije izbora i kako uvjerenja koja zastupa ova teorija mogu pomoći u odgojno-obrazovnom radu.

Ključne riječi: radni lokus kontrole, teorija socijalnog učenja, teorija izbora, predškolski odgoj i obrazovanje.

Koncept lokusa kontrole u razumijevanju ponašanja

Atribucijske teorije u psihologiji nastoje objasniti čemu ljudi pripisuju uzroke vlastitog ponašanja i ponašanja drugih (Witovsky 2012). Mulaosmanović i saradnici (Mulaosmanović et al. 2014) navode kako se ljudi razlikuju u stepenu u kojem vjeruju da imaju kontrolu nad onim što im se dešava. Tako neki ljudi događaje u svom životu razumiju kao posljedice vlastitih akcija, a drugi kao posljedice nekih vanjskih faktora koji su izvan njihove kontrole. Rotter (1966, prema Gavrić i Hasanić 2017) je jedan od prvih autora koji su se bavili konceptom percipirane kontrole, te je uveo pojam *lokus kontrole* u sklopu svoje teorije socijalnog učenja. On smatra da *pojedinci kroz socijalno učenje razvijaju očekivanja o posljedicama vlastitog ponašanja, a time i percepciju uzroka vlastitog ponašanja i stvari koje im se događaju* (Brekalo 2015: 2). Rotter je uvjerenje da su događaji posljedica ličnih karakteristika, truda i sposobnosti nazvao internalnim (unutarnjim) lokusom kontrole, dok uvjerenje da su događaji posljedica nečega izvan lične kontrole - sreće, sudbine, slučajnosti, ponašanja drugih ljudi, naziva eksternalnim (vanjskim) lokusom kontrole. Levenson (1973) je dodatno razradila koncept eksternalnog lokusa kontrole uvodeći dimenzije *moćni drugi* i *šansa/slučajnost*.

U literaturi se naglašava da lokus kontrole nije tipološki koncept, tj. da *ljude ne možemo grubo podijeliti na one s internalnim i eksternalnim lokusom kontrole, već ih možemo smjestiti duž kontinuuma na čijem se kraju nalaze ta dva ekstrema* (Gavrić i Hasanić 2017: 225). U vezi s tim, uočeno je da manifestacije lokusa kontrole mogu biti različite u specifičnim situacijama – primjerice, da osoba ima internalni lokus kontrole kad je u pitanju karijera, a eksternalni kad su u pitanju bračni odnosi (Brnić 2002). Nadalje, iako autori smatraju lokus kontrole relativno trajnim aspektom ličnosti, odnosno varijablom koja *raspoređuje pojedince prema stepenu u kojem oni prihvataju ličnu odgovornost za*

ono što im se dešava, nasuprot pripisivanju odgovornosti silama van svoje kontrole (Roter 1963, prema Stojkić i Solaković 2017: 10), uočene su situacije kada se ove tendencije mijenjaju. Vujanović (2014, prema Stojkić i Solaković 2017) navodi da se eksternalni lokus kontrole može promijeniti u internalni u situaciji dolaska na radno mjesto koje nosi veću odgovornost, kao i da se internalni lokus kontrole može promijeniti u eksternalni u stanjima izuzetnog stresa i nesigurnosti.

Lokus kontrole osobe ne samo da utječe na percepciju sebe i okoline *kao ključni elemenat razumijevanja svijeta u kojem živimo* (Shapiro, Schwartz i Astin 1996, prema Vrućinić 2018), već i usmjerava ponašanje. Davidović (2003) objašnjava da ukoliko osoba svoje uspjehe i neuspjehe pripisuje isključivo vanjskim faktorima, ona svojim ponašanjem neće pokušati promijeniti situaciju u kojoj se nalazi jer nema percepciju vlastite kontrole. Stoga osobe sa razvijenijim eksternalnim lokusom kontrole često karakterizira pasivno i izbjegavajuće ponašanje (Ftadford i Govier 1991, prema Vrućinić 2018, Beitel, Ferrer i Cecero 2004, prema Brdarić i Gavrilov-Jerković 2008). S druge strane, ukoliko osoba ima internalni lokus kontrole, smatrat će kako svojim trudom može promijeniti situaciju te će i njeno ponašanje biti drugačije i uključivat će veće ulaganje truda, te općenito proaktivna, fleksibilna i adaptivna ponašanja (Lefcourt, Gounerund i McDonald 1973, prema Witovsky 2012, Demellow i Imms 1999, prema Vrućinić 2018).

Lokus kontrole i psihološka dobrobit

Iako postoje nalazi da u nekim situacijama, naročito pri suočavanju sa neuspjehom, eksternalni lokus kontrole pozitivno utječe na motivaciju i sliku o sebi (Phares i Lamiell 1977, Abramson et al. 1978, prema Brdarić i Gavrilov-Jerković 2008, Burger 1989, prema Markanović 2005), istraživanja dosljedno pokazuju ono što Rotterova teorija i govori, da je eksternalni lokus kontrole indikator slabe psihološke prilagodbe (Phares i Lamiell 1977, Forsterling 1988, prema Brdarić i Gavrilov-Jerković 2008). Seligman (1975, prema Brdarić i Gavrilov-Jerković 2008) je prije gotovo pet decenija pokazao kako dugotrajnije iskustvo manjka internalnog lokusa kontrole narušava sve komponente psihičkog funkcioniranja - kognitivnu, afektivnu i ponašajnu, što su potvrdila i kasnija istraživanja (Klonowicz 2001, prema Brdarić i Gavrilov-Jerković 2008). Također, uočeno

je da je internalni lokus kontrole povezan sa određenim karakteristikama kao što su manja podloženost socijalnom utjecaju, veća usmjerenost na postignuće (Doherty 1981), te više samopouzdanje (Opačić 1995, prema Joksimović i Janjetović 2008, Finn i Rock 1997, Enger, Howerton i Cobbs 2001, Mascinga i Nemetti 2012, Saadat, Ghasemzadeh, Karami i Soleimani 2012).

Istraživači su se dosta bavili odnosom lokusa kontrole i suočavanja sa stresom. Kliwer i Sandler (1992, prema Vuković 2015: 23) smatraju da je *lokus kontrole najkonzistentniji „alat“ koji određuje način na koji će se osoba suočiti sa stresnim situacijama*. Naime, uočeno je da osobe koje karakterizira internalni lokus kontrole češće biraju strategije suočavanja sa stresom koje su usmjerene na problem tj. na modificiranje i rješavanje problema, traženje informacija i sl. (Markanović 2005, Butler-Sweeney 2007). S druge strane, osobe sa eksternalnim lokusom kontrole češće koriste strategije koje su usmjerene na emocije, što uključuje tzv. odbrambene mehanizme (negaciju, potiskivanje i dr.), različita izbjegavajuća ponašanja (spavanje, gledanje televizije, prakticiranje vjerskih obreda, prejedanje, korištenje psihoaktivnih supstanci), te humor, rezignaciju i odustajanje (Horner 1996, Hahn 2000, prema Markanović 2005, Lacković-Grgin 2004, prema Gorjanac 2012, Gorjanac 2012). Sa izuzetkom humora, koji se smatra značajnim resursom za prevladavanje stresa (Vaillant 1994, prema Vrućinić 2018), ostale strategije fokusirane na emocije općenito ne doprinose konstruktivnom suočavanju sa stresnim okolnostima te je nivo stresa viši kod osoba sa eksternalnim lokusom kontrole koje su inače sklone koristiti ove strategije suočavanja (Garber i Seligman 1980, prema Vrućinić 2018, Montgomery 2007, Ron i Rovner 2014, Horvat 2017). Vitaliano i saradnici (Vitaliano et al. 1987, prema Vrućinić 2018) objašnjavaju ovu razliku u izboru strategija suočavanja time što osobe sa eksternalnim lokusom kontrole stresore doživljavaju kao prijetnju, a ne kao izazove, kako ih vide osobe sa internalnim lokusom kontrole.

S tim u vezi, očekivani su nalazi mnogih studija čiji pregled daju Gavrić i Hasanić (2017), Vrućinić (2018) i Brkić (2018), a koji govore o visokoj povezanosti internalnog lokusa kontrole i zadovoljstva životom i psihološkim blagostanjem. Internalni lokus kontrole općenito se smatra važnim protektivnim faktorom (Werner 2004, prema Marković et al. 2011). S druge strane, u brojnim studijama koje su se bavile odnosom lokusa kontrole i zdravlja općenito, nalazimo dokaze da eksternalni lokus kontrole povećava rizik za pojavu brojnih neprilagođenih oblika

ponašanja, koji idu do poremećaja ponašanja i psihopatoloških simptoma (Block i Block 1980, prema Koler-Trbović, Nikolić i Dugandžić 2009). Prvenstveno, uočava se dosljedna povezanost sa lošijim školskim i akademskim postignućima (Twenge 2004, prema Zawawi i Hamaideh 2009) i disciplinskim problemima u školi (Kee 2003, prema Witovsky 2012). Eksternalni lokus kontrole uočen je kod mladih koji se ponašaju nasilno (Vasta et al. 1998, Österman et al. 1999, Kee 2003, prema Witovsky 2012) i krše zakon (Gudjonsson i Sigurdsson 2004), kao i općenito kod osoba koje zloupotrebljavaju psihoaktivne supstance (Langdon i Talbot 2006, prema Marković et al. 2011). Vezu eksternalnog lokusa kontrole i anksioznosti, depresivnosti i suicidalnosti dosljedno potvrđuju brojna istraživanja čiji pregled daje Vručinić (2018).

Pored toga što internalni lokus kontrole djeluje kao zaštitni faktor u kontekstu psihičkog obolijevanja, uočeno je da je u vezi i sa adekvatnijim ponašanjem pri suočavanju sa tjelesnim bolestima. Taylor (1991, prema Vuković 2015) objašnjava kako je veća vjerojatnost da će osobe s internalnim lokusom kontrole preuzeti odgovornost za vlastito zdravlje i više se angažirati u prevenciji obolijevanja, što potvrđuju rezultati istraživanja (Hjelle i Ziegler 1992, prema Tešanović 2011, Scott 2010).

Fanelli (1977, prema Vručinić 2018) zaključuje da je najadaptivnije kada osoba ima internalni lokus kontrole sa malo eksternalnosti, odnosno da je *poželjno da neko sebi pripisuje odgovornost za svoje ponašanje, ali da dopušta da i drugi faktori mogu djelovati* (Fanelli 1977, prema Vručinić 2018: 78). Time naglašava da je važno vjerovati da je naš život u našim rukama, ali da postoje i okolnosti koje su izvan lične kontrole. Ovakav koncept razumijevanja kontrole razradio je šezdesetih godina 20. vijeka američki psihijatar William Glasser u svojoj teoriji koju je najprije nazvao teorija kontrole, a kasnije teorija izbora. Nazivajući je *novom psihologijom osobne slobode* (Glasser 2000), do kraja svog života 2012. godine širio je svoje zamisli edukacijom profesionalaca koji se bave ljudskim ponašanjem, te utemeljio savjetovanje teorijom izbora (Lojk i Lojk 2019) koje je nazvao realitetna terapija (engl. *Reality Therapy*). Glasser je smatrao da se postavke teorije izbora mogu primijeniti u svakom životnom kontekstu te je, pored realitetne psihoterapije, koncipirao i tzv. kvalitetnu školu (engl. *Quality School*) i saradničko vođenje/upravljanje vođenjem (engl. *Lead Management*) kao praktične implikacije teorije izbora u podučavanju i radnom kontekstu.

Lokus kontrole u radnom kontekstu

Ističući da su pored koncepta lokusa kontrole, pojedini autori nastojali precizirati i detaljnije se baviti konceptom lokusa kontrole na radu (radnim lokusom kontrole), Petrović i saradnici (Petrović et al. 2009) navode da se pod tim pojmom podrazumijevaju uvjerenja o izvoru kontrole na radnom mjestu. Spector (1988, prema Petrović et al. 2009) ističe da lokus kontrole na radu značajno korelira sa opštim lokusom kontrole, a velik broj autora govori o tome da je ova varijabla ličnosti značajna i korisna za razumijevanje ponašanja na radnom mjestu (Blau 1993, Spector i O'Connell 1994, Macan, Trusty i Trimble 1996, Ng, Sorensen i Eby 2006, sve prema Petrović et al. 2009).

Ustanovljeno je da osobe sa internalnim radnim lokusom kontrole općenito više planiraju aktivnosti vezane za karijeru i traže više informacija o karijeri u odnosu na osobe sa eksternalnim radnim lokusom kontrole (Thorton 1978, prema Belada 2009). Također, više su angažovane u aktivnom traženju posla (Plumly i Oliver 1987, prema Petrović et al. 2009, Petrović et al. 2009), čak i kada doživljavaju neuspjeh u tome (Kulik i Rowland 1989, prema Belada 2009), te češće dođu do novog zaposlenja nakon gubitka posla i češće su samozaposlene (Cobb-Clark 2015). Petrović (2009) i Belada (2009) daju pregled brojnih istraživanja koja ukazuju da osobe koje karakterizira internalni lokus kontrole imaju veću motivaciju za rad, veću radnu uspješnost, adaptabilnije su na poslu i proaktivno se ponašaju tokom procesa promjena, uključeni su u svoj posao i značajno zadovoljnije poslom u odnosu na osobe sa eksternalnim lokusom kontrole.

Istraživanje koje je u Srbiji proveo Miljković (2010) pokazalo je da zaposlene osobe koje imaju internalni lokus kontrole koriste obrazovanje kao instrument svoje kontrole pa su značajno spremnije učestvovati u obrazovnim aktivnostima koje se provode u radnoj organizaciji. Ovakav nalaz značajan je za koncept cjeloživotnog učenja, koji se pokazao važnim u savremenom svijetu (Bouillier 2020).

Uloga odgajatelja u razvijanju lokusa kontrole kod djece

Vrućinić (2018) daje pregled brojnih istraživanja koja sugerišu da se lokus kontrole formira u ranom djetinjstvu kao rezultat iskustava. Rana iskustva djeteta najčešće stječe u svojoj primarnoj porodici i ona *dovode do formiranja očekivanja o tome u kojoj mjeri osoba može da kontroliše sudbinu* (Vrućinić 2018: 85), odnosno kako tumači događaje u svom životu. Pokazano je da je autoritativni stil roditeljstva, koji karakteriziraju emocionalna toplina i jasna struktura, povezan sa razvojem internalnog lokusa kontrole kod djeteta. S druge strane, autoritarni stil, koji karakterizira manjak topline i naglašena struktura, što uključuje pretjerane zahtjeve i roditeljsko kažnjavanje, povezan je sa razvojem eksternalnog lokusa kontrole kod djeteta (Krampen 1989, Chorpita i Barlow 1998, McClun i Merrill 1998, Marsiglia et al. 2006, sve prema Vrućinić 2018). Nadalje, Anđelković (2012, prema Stojkić i Solaković 2017) navodi da ljudi koji imaju interni lokus kontrole potiču iz porodica koje ističu značaj ličnog zalaganja, odgovornosti i obrazovanja.

Levenson (1973) pored značaja porodice ističe i značaj šireg socijalnog okruženja, koje neposredno ili posredno utječe na formiranje lokusa kontrole kod pojedinca. Odgajatelji, kao dio društvenog okruženja, važan su sudionik tog procesa. Uloga odgajatelja u odgojno-obrazovnim ustanovama dobila je na svom značaju s razvojem urbanog industrijskog društva na našim prostorima u 19. vijeku, od kada su porodice sve češće dvogeneracijske pa su se počele oblikovati institucije za brigu o djeci zaposlenih roditelja (Pintar 2019). Sada već imamo brojne studije koje ukazuju na višestruke koristi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, naročito za djecu nižeg socioekonomskog statusa (Kojić, Kojić Grandić i Markov 2018, Matković, Dobrotić i Baran 2019). U kontekstu razvoja lokusa kontrole, značajno je istaknuti da istraživanja upućuju na to da osobe koje karakterizira eksternalni lokus kontrole potječu pretežno iz porodica nižeg socioekonomskog statusa koje imaju doživljaj manje kontrole nad svojim životom (Anđelković 2012, prema Stojkić i Solaković, 2017).

Čini se da možemo govoriti o dvojakom utjecaju odgajatelja u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama na razvoj ličnosti djeteta, što uključuje i formiranje lokusa kontrole. S jedne strane, kako odgojno-obrazovna ustanova pruža podršku roditeljima u oblasti roditeljstva i djetetovog razvoja, odgajatelji

su roditeljima najpoželjniji izvor savjetodavne podrške, prve osobe u ustanovi kojima se povjeravaju i od njih očekuju najveću podršku (Mlinarević i Tomas 2010, Pećnik 2013, Srića i Skočić Mihić 2014, prema Skočić Mihić et al. 2015). Istovremeno, podaci koji ukazuju da je roditeljsko ponašanje najveći izvor stresa odgajateljima (Kozjak Dragčević i Opić 2019), nameću potrebu za kontinuiranim razvijanjem uvjerenja i strategija kojima će odgajatelji prevazilaziti ovaj izazov. S druge strane, odgajatelj je za djecu obično jedan od osnovnih modela pa *svjetonazori, temperament, uvjerenja i vrijednosti koje odgajatelj inače cijeni, utječu na to kakvo će djeci okruženje u vrtiću organizirati* (Slunjski 2003, prema Pintar 2019: 4). Pintar (2019: 69) podsjeća da se *savremeni odgajatelj ne koncentrira na sadržaje učenja, nego na okruženje za učenje, a u fokusu nije djetetovo stjecanje znanja, nego razvoj kompetencija, odnosno zbira vještina, stavova i odgovornosti pomoću kojih je pojedinac osposobljen za obavljanje određenog posla* (Račić 2013). Stoga se čini važnim imati u vidu kakav lokus kontrole odgajatelj modelira u svom profesionalnom radu sa djecom. S tim u vezi Slunjski (2006, prema Pintar 2019: 72) ističe da je *važno stvarati uvjete u kojima će odgajatelji imati priliku upoznavati i osvještavati vlastite vrijednosti, kao i vrijednosti svojih kolega, o njima raspravljati i postupno ih mijenjati i usklađivati rukovođeni zajedničkom vizijom*. Propitivanje kompetencija i kontinuiran rad na njihovom unapređivanju sastavni su dio profesionalizacije struke u oblasti odgojno-obrazovnog rada, o čemu detaljno govori Kokanović (2019).

Cilj istraživanja

U kontekstu svega do sada navedenog, a imajući u vidu da u profesiji odgajatelja u predškolskom odgoju i obrazovanju dominiraju žene (Žilić 2017), cilj ovog istraživanja bio je ispitati povezanost radnog lokusa kontrole odgajateljica u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama sa njihovom dobi i dužinom radnog iskustva u tom poslu. Na osnovu studija koje ukazuju na veću ekternalnost kod žena (Doherty 1981, Golubović 2001, Brnić, 2002, Vojnić Hajduk 2005, Salamon 2007, Macuka 2010), istraživanju se pristupilo sa pretpostavkom da će odgajateljice češće imati ekternalni lokus kontrole, naročito ako su starije životne dobi i imaju duže radno iskustvo, što daje osnov za pretpostavku o rigidnijim stavovima općenito. Dakle, očekivalo se da će dob

i dužina radnog iskustva biti značajno povezani sa radnim lokusom kontrole odgajateljica.

Metod

Uzorak

U istraživanju su učestvovala 203 odgajateljice iz sarajevskih vrtića, u dobi od 26 do 65 godina, a njihova prosječna dob je 43 godine. Učestvovala su dobrovoljno, a upitnik popunjavale samostalno i anonimno dok su boravile u Javnoj ustanovi Kantona Sarajevo Zavod za zdravstvenu zaštitu studenata Univerziteta u Sarajevu, gdje su tokom 2019. godine dolazile na periodični sistematski pregled.

Instrument

Upitnik koji je korišten u istraživanju sadržavao je dva pitanja, od kojih se od učesnica tražilo da navedu svoju životnu dob i dužinu radnog iskustva u odgojno-obrazovnim radu u predškolskim ustanovama, te Spectorovu skalu radnog lokusa kontrole - SSRLK (Slišković, Gregov i Tokoć 2014). Paul Spector (1988, prema Slišković, Gregov i Tokoć 2014) je razvio mjeru lokusa kontrole specifičnu za radni kontekst. Radni lokus kontrole *podrazumijeva generalizirano vjerovanje o kontroli u radnom kontekstu koje može biti internalno ili eksternalno* (Slišković, Gregov i Tokoć 2014: 57).

Skala se sastoji od 16 čestica, od kojih se osam odnosi na internalni lokus kontrole (npr. *U poslu napreduju ljudi koji ga dobro obavljaju.*), te osam na eksternalni lokus kontrole (npr. *Dobivanje posla koji želiš uglavnom je stvar sreće.*). Zadatak ispitanika je da odrede stepen slaganja sa svakom tvrdnjom na skali od 1 do 6, pri čemu 1 znači *uopće se ne slažem*, a 6 znači *u potpunosti se slažem*. Ukupni rezultat formira se kao jednostavna linearna kombinacija označenih brojeva po odgovarajućim subskalama. Validacijom hrvatske verzije skale (na uzorku od 328 ispitanika iz Hrvatske i Bosne i Hercegovina), koja je i korištena u ovom istraživanju, potvrđena je dvofaktorska struktura skale, a indikatori osjetljivosti, pouzdanosti i valjanosti upućuju na zadovoljavajuće psihometrijske karakteristike

(Slišković, Gregov i Tokoć 2014). Koeficijent unutarnje konzistencije za subskalu eksternalnosti Cronbach alpha iznosi $\alpha=,88$, a za subskalu internalnosti $\alpha=,81$.

Rezultati

Deskriptivne statističke vrijednosti za sve varijable prikazane su u Tablici 1. Uočava se da je uzorak raznolik i prema dobi i prema dužini radnog iskustva u oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja, ali se ove vrijednosti distribuiraju normalno. Također, evidentira se normalna distribucija i na varijablama radnog lokusa kontrole, s tim što učesnice istraživanja u prosjeku postižu veće rezultate na mjeri internalnosti ($M=37,18$) nego na eksternalnosti ($M=24,67$), a disperzija rezultata je manja na mjeri internalnosti ($SD=4.855$), nego na eksternalnosti ($SD=8,088$).

Tablica 1. *Deskriptivne statističke vrijednosti*

Varijabla	Min.	Max.	M	SD	Sk.	Kurt.	K-S	p
<i>Dob</i>	26	65	43	10,640	,545	-,850	.150	.000
<i>Radno iskustvo</i>	0,6	39	15	10,787	,780	-,507	.185	.000
<i>Eksternalnost</i>	8	45	24,67	8,088	,035	-,574	.068	.023
<i>Internalnost</i>	22	42	37,18	4,855	-,658	,352	.109	.000

Kako bi se ispitalo da li postoji statistički značajna povezanost između životne dobi, dužine radnog iskustva i radnog lokusa kontrole, izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije (Tablica 2). Očekivano, uočava se statistički značajna visoka povezanost između dobi i radnog iskustva učesnica ($r=,928$; $p=.000$). Također, kao što se iz tablice može vidjeti, postoji statistički značajna povezanost između dobi i eksternalnog radnog lokusa kontrole ($r=,252$; $p=.000$), kao i između dužine radnog iskustva i eksternalnog radnog lokusa kontrole odgajateljica ($r=,249$; $p=.000$). Dakle, odgajateljice starije životne dobi, kao i one sa više godina radnog iskustva u predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, u prosjeku imaju izraženiji eksternalni radni lokus kontrole. Povezanost dobi, radnog iskustva i internalnog radnog lokusa kontrole nije se pokazala statistički značajnom.

Tablica 2. *Povezanost dobi i dužine radnog iskustva sa radnim lokusom kontrole*

		Dob	Radno iskustvo	Eksternalnost	Internalnost
Dob	korelacija	1	,928**	,252**	,033
	p	.	,000	,000	,642
	N	203	203	203	203
Radno iskustvo	korelacija		1	,249**	,073
	p		.	,000	,299
	N		203	203	203
Eksternalnost	korelacija			1	-,017
	p			.	,810
	N			203	203
Internalnost	korelacija				1
	p				.
	N				203

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Diskusija

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati povezanost radnog lokusa kontrole odgajateljica u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama sa njihovom dobi i dužinom radnog iskustva u tom poslu. Ustanovljena je statistički značajna povezanost između dobi i eksternog radnog lokusa kontrole, kao i između dužine radnog iskustva i eksternog radnog lokusa kontrole odgajateljica. Povezanost dobi, radnog iskustva i internog radnog lokusa kontrole nije se pokazala statistički značajnom. Uzimajući u obzir rezultate ovog istraživanja, možemo tvrditi da odgajateljice starije životne dobi, kao i one sa više godina radnog iskustva u predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, u prosjeku imaju izraženiji eksterni radni lokus kontrole.

Pošto su uočene manje varijacije u stepenu eksternosti u odnosu na varijacije u internosti, čini se da govorimo o općenito rigidnijim uvjerenjima odgajateljica o vanjskim determinantama ponašanja i dešavanja u životu ljudi. Ovakvi rezultati ne iznenađuju kada imamo u vidu naš uzorak, koji su sačinjavale

žene, jer dosadašnje spoznaje dosljedno govore o razvijenijem eksternalnom lokusu kontrole kod žena (Minnigerode 1976, prema Brekalo 2015, Doherty 1981, Fratrić 1990, prema Tešanović 2012, Golubović 2001, Brnić, 2002, Vojnić Hajduk 2005, Salamon 2007, Macuka 2010).

Istraživanje koje je proveo Miljković (2010) pokazalo je također da većina ispitanika ne smatra da upravlja svojim profesionalnim životom, te da ovakav eksternalni radni lokus kontrole utječe na njihovo ponašanja koje je u vezi sa radnom ulogom, a naročito sa motivacijom za dalje profesionalno usavršavanje. Ustanovljeno je da četvrtina onih koji smatraju da ne kontrolišu svoju karijeru nisu pohađali edukacije nakon pronalaska zaposlenja, a čak i kada cijene obrazovanje, ne vide ga kao mehanizam za dostizanje boljeg statusa u radnoj organizaciji (Miljković 2010). S druge strane, internalni radni lokus kontrole pozitivno utječe na obrazovne aktivnosti uposlenika, ali je zabrinjavajući podatak da su oni u manjini (Miljković 2010).

Pored izbjegavanja cjeloživotnog učenja, uposlenici sa izraženijim eksternalnim radnim lokusom kontrole općenito manje planiraju aktivnosti u vezi sa karijerom (Thorton 1978, prema Belada 2009), što dovodi u pitanje niz kompetencija. Rezultati metaanalize koju su proveli Ng, Sorensen i Eby (2006, prema Slišković, Gregov i Tokoć 2014), ukazuju na važnu ulogu lokusa kontrole u radnom kontekstu. Naime, kod uposlenika koji imaju razvijeniji eksternalni lokus kontrole uočavaju se manja motivacija, radni učinak i zadovoljstvo poslom, te takvi uposlenici postižu općenito niže rezultate na mjerenjima psihičke i tjelesne dobrobiti. Nasuprot njima, uposlenici sa razvijenijim internalnim lokusom kontrole izvještavaju o pogodnijim karakteristikama radne okoline i radne uloge (Slišković, Gregov i Tokoć 2014).

Kako radni lokus kontrole značajno korelira sa opštim lokusom kontrole (Spector 1988, prema Petrović et al. 2009), ovakvi rezultati istraživanja, dovedeni u kontekst učenja po modelu, sugerišu da odgajateljice u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama, naročito one starije životne dobi i sa dužim radnim iskustvom, potencijalno modeliraju neadaptivan sistem uvjerenja o upravljanju vlastitim životom. Na osnovu brojih istraživanja o vezi lokusa kontrole i psihološke dobrobiti, čiji je pregled dat i u ovom radu, možemo zaključiti da modeliranje eksternalnog lokusa kontrole povećava rizik za razvijanje niza neadaptivnih uvjerenja kod odgajanika koja su u vezi sa percepcijom niske

samoeфикаsnosti, niskim samopouzdanjem i samopoštovanjem, nezadovoljstvom životom, neefikasnim strategijama suočavanja sa stresom, što je sve u vezi sa lošijim mentalnim zdravljem (Karayurt i Dicle 2008, Armstrong i Boothroyd 2008, prema Vuković 2015).

Ipak, ohrabrujući su podaci koji sugerišu da je lokus kontrole podložan promjeni (Arakelian 1980, prema Vručinić 2018, Beech i Hamilton-Giachritsis 2005, Karayurta i Diclea 2008, Goodwill, Alison i Beech 2009, prema Marković et al. 2011). Marković i saradnici (Marković et al. 2011) lokus kontrole smatraju dinamičkom varijablom koja može biti korisna za praćenje ефикаsnosti tretmana. S tim u vezi, možemo govoriti o varijabli koja se može mjeriti u toku provođenja edukacija odgajatelja koje bi imale za cilj jačanje internalnosti. S obzirom na to da je percepcija lokusa kontrole povezana sa obrazovnim aktivnostima uposlenika, te da su oni sa eksternalnim lokusom kontrole skloniji izbjegavanju dodatnog profesionalnog usavršavanja (Miljković, 2010), uvođenje ovih edukacija u redovne programe dodiplomskog studija, a naročito obaveznog profesionalnog usavršavanja nakon završetka studija, moglo bi povećati broj obuhvaćenog kadra.

Implikacije za edukaciju odgajatelja prema konceptu teorije izbora

Smatra se da je *percepcija kontrole jedna od ključnih odrednica motivacije i ljudskog ponašanja* (Dadić 2010: 40). Sudeći prema navedenim rezultatima dosadašnjih istraživanja percepcije kontrole, čini se da je teorija izbora koncept koji nudi adaptivan pogled na ljudsko ponašanje obuhvatajući koncepte percipirane kontrole i motivacije. Poznavanje teorije izbora i integriranje njenih postavki u način kako gledamo na sebe i okolinu, potencijalno unapređuje kvalitetu života i ukupnu psihološku dobrobit jer pomaže ljudima da osvijeste da su *slobodna bića koja odabiru svoja ponašanja* (Lojk 2001: 7).

Teorija izbora zasniva se na deset aksioma. Prvi i temeljni aksiom koji se odnosi na mogućnosti kontrole ponašanja, vlastitog i tuđeg, a po kojem je teorija prvobitno nazvana teorijom kontrole, glasi: *jedina osoba čije ponašanje možemo kontrolisati smo mi sami* (Glasser 2000: 294). Prema teoriji izbora, uvijek je moguće preuzeti kontrolu nad svojim životom čak i onda kada nam se čini da okolnosti upravljaju našim postupcima (Sofović i Fako 2014). Drugi aksiom

teorije izbora govori o tome da je *sve što od ljudi možemo dobiti ili im dati je informacija. Kako ćemo se nositi s tom informacijom pitanje je našeg ili njihovog izbora* (Glasser 2000: 294). To znači da ponašanje drugih ne determinira naše ponašanje, niti svojim ponašanjem možemo uvjetovati ponašanje drugih. Prema trećem aksiomu teorije izbora *svi dugotrajni duševni problemi su problemi odnosa* (Glasser 2000: 295) jer čovjek svoje potrebe najefikasnije zadovoljava u odnosima sa drugim ljudima, a problematičan odnos je, prema četvrtom aksiomu, *uvijek dio sadašnjosti* (Glasser 2000: 295). S tim u vezi Glasser (2000: 295) definira i peti aksiom: *ono što se dogodilo u prošlosti i što je bilo bolno čvrsto je povezano sa onim što sada radimo, ali stalno vraćanje na bolnu prošlost može učiniti vrlo malo ili ništa za ono što trebamo učiniti sada – poboljšati važan postojeći odnos*. O ljudskoj motivaciji govori nekoliko aksioma. Glasser (1997: 35) šestim aksiomom objašnjava da su motivi svakog ponašanja potrebe koje svi ljudi imaju u svom genetskom kodu, a to su potreba za preživljavanjem, za ljubavlju i pripadanjem, za moći, slobodom i zabavom. Svako ponašanje je naš najbolji izbor u trenutku kada zadovoljavamo jednu ili više potreba (Glasser 1997: 34) i svaka osoba može zadovoljiti isključivo vlastite potrebe, nikada potrebe druge osobe (Glasser 2000). Sedmi aksiom objašnjava da navedene potrebe možemo zadovoljiti tako da *zadovoljimo sliku ili slike u našem svijetu kvalitete* (Glasser 2000: 296), pod čim podrazumijeva sva naša iskustva, neposredna i posredna, o *ljudima sa kojima najviše volimo biti, stvarima koje najviše volimo posjedovati ili iskusiti te zamisliti ili sistemima vjerovanja koji određuju najveći dio našeg ponašanja* (Glasser 2000: 48). Osmi aksiom teorije izbora govori o tome da se ponašanjem može nazvati sve što od rođenja do smrti činimo, a svako ponašanje je *cjelokupno i sastoji se od četiri nedjeljive komponente: aktivnosti, mišljenja, osjećanja i fiziologije* (Glasser 2000: 296). Prema devetom aksiomu, u teoriji izbora *sva cjelokupna ponašanja definisana su glagolima ili glagolskim imenicama, a imenuju se prema najprepoznatljivijoj komponenti* (Glasser, 2000, str. 296), čime se želi naglasiti da je svako ponašanje izbor, svjestan ili nesvjestan, i nije određen vanjskim faktorima. Da su *sva cjelokupna ponašanja izabrana i da neposrednu kontrolu imamo nad komponentama aktivnosti i mišljenja dok svoja osjećanja i fiziologiju možemo kontrolisati posredno kroz načine na koje biramo razmišljati i djelovati* (Glasser 2000: 297) govori deseti aksiom teorije izbora.

Edukacija odgajatelja u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama, prema konceptu teorije izbora, nudi mogućnost za jačanje internalnog lokusa kontrole. Vodeći se rezultatima provedenog istraživanja, možemo zaključiti da je ovo naročito značajno za odgajateljice starije životne dobi i sa većim radnim iskustvom. Internalizacija teorije izbora omogućila bi im promjenu eksternalnog lokusa kontrole u internalni. S aspekta odgojno-obrazovnog rada, internalni lokus kontrole odgajatelja važan je jer omogućava stvaranje odgojnih uvjeta u kojim će odgajanci i sami potencijalno razvijati internalnost. Učenje po modelu je u literaturi odavno prepoznato kao jedan od najznačajnijih oblika učenja (Vasta et al. 1998), a odgajatelji su obično među osnovnim modelima djece. Odgajatelji koji svoja uvjerenja baziraju na aksiomima teorije izbora, nikada svojim ponašanjem neće modelirati eksternalni lokus kontrole, odnosno uvjerenja vanjske kontrole, kako Glasser naziva vjerovanja ljudi da je njihovo ponašanje determinirano vanjskim faktorima. Edukacije iz teorije izbora, bez obzira na to u kojim će ih radnim kontekstima ljudi kasnije primjenjivati – psihoterapiji, podučavanju ili menadžmentu, prvenstveno se baziraju na integraciji uvjerenja unutarnje kontrole u lično iskustvo, jer druge možemo učiti teoriji izbora samo svojom autentičnošću, odnosno *ako smo teoriju izbora prihvatili kao vlastiti pogled na život, u skladu sa kojim i sami djelujemo* (Lojk i Lojk 2019: 14).

Glasser (2000) ističe da ne postoji jednostavan način da se odgoji dijete jer podrazumijeva niz vrlo složenih zadataka, ali je prema njemu osnovni zadatak podučavanje, pokazivanje i pomaganje djetetu da *stekne i zadrži djelotvornu kontrolu nad svojim životom* (Glasser 1997: 207). Djelotvorna kontrola podrazumijeva biranje ponašanja kojima osoba zadovoljava svoje potrebe u kvalitetnim interpersonalnim odnosima i ima osjećaj da upravlja svojim životom (Sofović i Fako 2014), što znači da je djetetu potrebno pomoći da ima osjećaj da upravlja svojim cjelokupnim ponašanjem. S tim u vezi, možemo reći da je važno da odgajatelji kreiraju uvjete za učenje u kojem će dijete stjecati iskustva unutarnje kontrole, pa će i njegovo kasnije ponašanje biti vođeno uvjerenjima da upravlja svojim životom. O svemu tome govorio je i Rotter kada je koncipirao svoju teoriju naglašavajući da je *lokus kontrole oblikovan individualnim iskustvom u svijetu, dok s druge strane, lokus kontrole oblikuje nečije individualno iskustvo* (Rotter 1966, prema Vručinić 2018: 77).

Nadalje, teorija izbora, naglašava da je svako ponašanje u tom momentu najbolji pokušaj zadovoljavanja neke potrebe, što omogućava odgajateljima da pravilno razumiju ponašanje djeteta, naročito u situacijama kada dijete ispoljava nepoželjno ponašanje. To znači razumjeti da ponašanja djeteta koja odrasli procjenjuju neprihvatljivim nisu svrha sama sebi, niti im je cilj nanošenje boli drugome, već je u pozadini pokušaj zadovoljavanja određene potrebe. Pašalić Kreso (2004) ističe da su zaključci o uzroku, namjeri i drugim specifičnostima ponašanja djeteta izuzetno važni jer je tačnost prosuđivanja o ponašanju djeteta ključna za izbor ponašanja odgajatelja (Dix i Grusec 1985, prema Pašalić Kreso 2004). Kada vjerujemo da se dijete *namjerno* ponaša neprimjereno, češće se ljutimo i biramo strožije odgojne postupke (Pašalić Kreso 2004).

Odgojni postupci, prema teoriji izbora, efikasni su samo onda kada odgajatelj ima kvalitetan odnos sa djetetom jer *bez dobrog odnosa naš utjecaj na druge je ili nepostojeći ili uništavajući i to ni u jednom kontekstu nije tako važno kao u podizanju djeteta* (Glasser 1997: 202). Gradeći kvalitetan odnos, odgajatelj povećava mogućnost da će biti dio svijeta kvaliteta djeteta, što omogućava utjecaj kako na djetetov rast i razvoj tako i na njegov život u odrasloj dobi preko stavova i vrijednosti koje će usvojiti. Slaba pozicija odgajatelja u svijetu kvalitete djeteta obično ukazuje na greške odgajatelja (Sofović i Fako 2014). Najčešće greške koje ljudi prave i time narušavaju sve interpersonalne odnose, pa tako i u odgojno-obrazovnom kontekstu, Glasser naziva ubojitim navikama (engl. *deadly habits*), a to podrazumijeva kritikovati, prijetiti, kažnjavati, nagrađivati radi kontrole (potkupljivati), okrivljavati i žaliti se. Vjerujući da tim ponašanjima mogu natjerati druge da rade ono što oni žele ili smatraju da treba, ljudi zapravo propuštaju uvidjeti da se na ovaj način udaljavaju od drugih ljudi. Štaviše, uvjerenja vanjske kontrole, kako ih Glasser naziva, obično čine da propuštamo raditi ono što nas suštinski povezuje sa ljudima i čini naše odnose kvalitetnim. To znači vjerovati, prihvatati, poštovati, slušati, ohrabrivati, podržavati i pregovarati, što su ponašanja koja Glasser naziva skrbnim navikama (engl. *caring habits*). Stoga, internalizacija uvjerenja unutarnje kontrole, odnosno uvjerenja teorije izbora, za odgajatelja znači adekvatno povezivanje i kvalitetan odnos sa djetetom, što omogućava dugoročni odgojni utjecaj jer *što je taj odnos jači, to će se dijete više ponašati onako kako (odgajatelj) želi u vrijeme kada je prepušteno sebi* (Glasser 2002: 14). Koristeći prisilu, odnosno ubojite navike, odgajatelj može kratkoročno

kontrolirati aktivnosti djeteta, ali čim dijete ostane bez nadzora, činit će ono što želi. Koliko to odstupa od onog što želi odgajatelj, prema Glasseru (2002), zavisi od jačine odnosa sa djetetom. Uz sve navedeno, u kvalitetnom odnosu sa odgajateljem dijete uči kako se povezati i sa drugim osobama uz koje želi ili će u budućnosti željeti zadovoljavati svoje potrebe (Sofović i Fako 2014), a to znači modeliranje prosocijalnog ponašanja i razvoj socijalnih kompetencija kod djeteta. Autori prepoznaju važnu ulogu ustanova za rani odgoj i obrazovanje u ovom procesu (McClellan 1999, prema Hadel, Rončević i Pergar 2019, Vlah, Jančec i Sabolić 2018, Sunko, Rogulj i Živković 2019).

Kada govorimo o promjeni eksternalnog lokusa kontrole u internalni, govorimo zapravo o promjeni uvjerenja vanjske kontrole i usvajanju aksioma teorije izbora. Prvi korak u postizanju ovakve promjene kod odgajatelja je samoprocjena, odnosno, proces u kojem će osvijestiti svoja očekivanja, postupke i razmišljanja te procijeniti da li ga oni udaljavaju ili približavaju djetetu, da li omogućavaju zadovoljenja potreba djeteta i da li uče dijete odgovornosti, potiču njegovu samostalnost i adekvatne izbore (Sofović i Fako 2014). Ljubetić (2006: 147) ističe da je samoprocjena *najdjelotvorniji način pokretanja promjena u ponašanju* jer analiza dolazi *iznutra* i ne postoji strah od gubitka moći ili od etiketiranja. Samoprocjena odgajatelja posebno je efikasna kada se događa uz podršku stručnjaka jer, kako naglašava Ljubetić (2006), iako se čini kao jednostavna i razumljiva metoda, poželjno je da bude adekvatno vođena. Edukacija iz teorije izbora upravo nudi takvu mogućnost.

U vezi sa svim navedenim, važno je istaknuti da *današnje tržište rada traži cjeloživotne učenike, osobe koje preuzimaju odgovornost za svoj napredak i spremne su uložiti vrijeme i trud u kontinuirani proces učenja* (Jukić i Ringel 2013: 25). Iako se za potrebe cjeloživotnog učenja obično vežu ekonomski ciljevi, a *sve manje se razumije kao osobno dobro* (Biesta, 2006, prema Bouiller 2020:13), autori ističu da se ne smiju zanemariti jednako važni drugi ciljevi (Fischer 2000, prema Jukić i Ringel 2013), prije svega oni vezani za psihosocijalnu dobrobit, o čemu je bilo riječi u ovom radu. Kada imamo u vidu podatak da većina ljudi nakon završenog formalnog obrazovanja ne pohađa edukacije za dodatno profesionalno usavršavanje (Jukić i Ringel 2013), a uzimajući u obzir značaj uloge profesora predškolskog odgoja i obrazovanja za razvoj pojedinca i društva, neminovno se nameće zaključak o važnosti poticanja cjeloživotnog educiranja ovog kadra.

Edukacija iz teorije izbora mogla bi biti vrlo koristan dio programa profesionalnog usavršavanja odgajatelja, ali i dio formalnog univerzitetskog programa za stjecanje ovog zvanja.

Zaključak

Na osnovu teorijskih postavki koje su šezdesetih godina 20. vijeka razvijali Rotter, u okviru teorije socijalnog učenja, i Glasser, u okviru svoje teorije izbora, ispitan je radni lokus kontrole odgajateljica u sarajevskim ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje, te su date preporuke za njihovo profesionalno usavršavanje. Na uzorku od 203 učesnice, uočeno je da postoji statistički značajna povezanost između životne dobi i eksternalnog radnog lokusa kontrole, kao i između dužine radnog iskustva i eksternalnog radnog lokusa kontrole odgajateljica. Povezanost dobi, radnog iskustva i internalnog radnog lokusa kontrole nije se pokazala statistički značajnom.

Iz navedenog zaključujemo da odgajateljice starije životne dobi, kao i one sa više godina radnog iskustva u predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, u prosjeku imaju izraženiji eksternalni radni lokus kontrole od svojih mlađih kolegica. Lokus kontrole osobe utječe na percepciju sebe i okoline, usmjerava ponašanje i u vezi je sa brojnim aspektima psihološke dobrobiti, a razvija se još od djetinjstva. To nas navodi na važnost modeliranja internalnog lokusa kontrole, koji se smatra indikatorom adekvatne psihološke prilagodbe. Kako su odgajateljice jedan od osnovnih modela po kojim djeca uče, nameće se nužnost organiziranja edukacija za odgajateljice; cilj edukacija je jačanje internalnog lokusa kontrole, pošto je lokus kontrole podložan promjeni. Jedna od takvih edukacija može biti edukacija iz teorije izbora, koja se već nekoliko decenija provodi na našim prostorima.

Iako je edukacija bazirana na teoriji izbora važna i za dodiplomske pedagoške studije, naročito zbog njene praktične implikacije u formi tzv. kvalitetne škole, sudeći prema rezultatima ovog istraživanja, ovakva edukacija imala bi još veći značaj ako bi se provodila u okviru dodatnog profesionalnog usavršavanja odgajateljica koje već imaju značajno radno iskustvo.

Pre-school Teachers' Work Locus of Control and Implications for Education According to the Concept of Choice Theory

Abstract: Based on the theoretical assumptions developed in the 1960s of the 20th century by Rotter in the context of Social Learning Theory and Glasser in the context of his Choice Theory, the preschool teachers' beliefs in the Sarajevo preschool institutions were examined and recommendations for their professional development were given. The aim of the research was to examine the connection of the preschool teachers' work locus of control with their age and length of their work experience in the field. In a sample of 203 preschool teachers, it was observed that there was a statistically significant connection between the age and external work locus of control, as well as between the length of work experience and external work locus of control, which means that the older preschool teachers with longer work experience mostly have the belief that events are the consequence of something beyond personal control - happiness, destiny, coincidence, other people's behavior. The correlation between age, work experience, and internal work locus of control did not prove statistically significant, or the beliefs that events are the consequence of personal characteristics, efforts, and abilities of a person. Research suggests that person's locus of control influences the perception of self and environment, directs behavior and is related to many aspects of psychological well-being, and develops from childhood. As preschool teachers are one of the basic models by which children learn, the necessity of organizing educations for preschool teachers with the aim of strengthening the internal locus of control is imposed. One such training could be the Choice Theory training, which has been practiced in our region for decades and would be particularly significant to preschool teachers who already have long work experience. This paper presents the basic assumptions of the Choice Theory and the methods in which the beliefs advocated by this theory can aid in educational work.

Key words: work locus of control, social learning theory, choice theory, preschool education.

Literatura

- Beech, A. R. i Hamilton-Giachritsis, C. E. 2005. Relationship Between Therapeutic Climate and Treatment Outcome in Group-Based Sexual Offender Treatment Programs. *Sex Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 17 (2), str. 127–140.
- Belada, M. 2009. Pohađanje seminara, aktivno traženje posla i lokus kontrole. *Primenjena psihologija*, 2 (2), str. 191-215.
- Bouiller D., Domović, V. i Pažur, M. 2020. Cjeloživotno učenje mladih u kontekstu javnih politika – europska perspektiva. *Revija za socijalnu politiku*, 27 (1), str. 1-17.
- Brdarić, D. i Gavrilov-Jerković, V. 2008. Povezanost strukture očekivanja ishoda tretmana i kliničke slike kod psihijatrijskih pacijenata. *Primenjena psihologija*, 1 (3-4), str. 187-205.
- Brekalo, J. 2015. *Bračni lokus kontrole, percipirana pravednost u braku i uspješnost rješavanja bračnih konflikata*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera.
- Brnić, P. 2002. *Odnos maskuliniteti, femininiteti te nekih sociodemografskih varijabli sa lokusom kontrole*. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Butler-Sweeney, J. 2007. *The Relationship Among Locus of Control, Coping Style, Self-Esteem and Cultural Identification in Female Adolescents*. Doktorska disertacija. New Jersey: Seton Hall University.
- Cobb-Clark, D. A. 2015. Locus of control and the labor market. *IZA Journal of Labor Economics*, 4 (2), str. 1-19.
- Dadić, L. 2016. *Razlike u stilovima odlučivanja studenata završnih godina*. Diplomski rad. Split: Sveučilište u Splitu.
- Davidović, N. 2003. *Provjera mogućnosti predikcije bihevioralnih namjera nezaposlenih osoba pomoću načina suočavanja sa stresom i eksternalnog lokusa kontrole*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Doherty, W. J. 1981. Cognitive processes in intimate conflict: II. Efficacy and learned helplessness. *The American Journal of Family Therapy*, 9 (2), str. 3-13.
- Enger, J. M., Howerton, D. L. i Cobbs, C. R. 2001. Internal/external locus of control, self-esteem and parental verbal interaction of at-risk black male adolescents. *The Journal of Social Psychology*, 134(4), str. 269-274.
- Finn, J. D. i Rock, D. A. 1997. Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), str. 221-234.
- Gavrić, M. i Hasanić, T. 2017. Razlike u zadovoljstvu životom adolescenata s obzirom na lokus kontrole i sociodemografska obilježja. *Zbornik radova IV kongresa psihologa BiH sa međunarodnim učešćem*. Ur. Miroslav Gavrić i Kristina Sesar, str. 219-237.
- Glasser, W. 1997. *Teorija kontrole. Novo objašnjenje načina na koji kontroliramo svoje živote*. Zagreb: Alinea.

- Glasser, W. 2000. *Teorije izbora. Nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea.
- Golubović, V. 2001. *Automatske misli pri učenju, uspješnost studiranja i lokus kontrole*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Gorjanac, V. 2012. *Povezanost lokusa kontrole i načina suočavanja sa stresom kod nezaposlenih osoba*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera.
- Gudjonsson, G. H.; Sigurdsson, J. F. 2004. Motivation for offending and personality. *Legal and Criminological Psychology*, 9, str. 69-82.
- Horner, K. L. 1996. Locus of control, neuroticism, and stressors: combined influences on reported physical illness. *Personality and Individual Differences*, 21 (2), str. 195-204.
- Hadela, J., Rončević, N. i Pergar, M. 2019. Reasons for Enrolment in the Kindergarten and Parents' Satisfaction with Specific Elements of the Kindergarten. *Croatian Journal of Education*, 21 (Sp. Ed.1), str. 121-135.
- Horvat, B. 2017. *Povezanost čimbenika stresa i radnog lokusa kontrole kod medicinskih sestara*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera.
- Joksimović, S. i Janjetović, D. 2008. Pojam o sebi i vrednosne orijentacije adolescenata. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40 (2), str. 288-305.
- Jukić, R. i Ringel, J. 2013. Cjeloživotno učenje - put ka budućnosti. *Andragoški glasnik*, 17 (1), str. 25-35.
- Karayurt, O. i Dicle, A. 2008. The Relationship Between Locus of Control and Mental Health Status Among Baccalaureate Nursing Students in Turkey. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 36, str. 919-930.
- Kojić, M., Kojić Grandić, S. i Markov, Z. 2018. The strategies of kindergarten teachers for the inclusion of children from destitute families into aimed activities. *Metodički obzori*, 13(1), str. 5-26.
- Kokanović, T. 2019. The Importance of Lifelong Learning in Developing Preschool Teachers' Professional Competence. *Croatian Journal of Education*, 21 (Sp.Ed.1), str. 47-59.
- Koler-Trbović N., Nikolić, B. i Dugandžić, V. 2009. Procjena čimbenika rizika kod djece i mladih u riziku ili s poremećajima u ponašanju u različitim intervencijskim sustavima: socio-ekološki model. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45 (2), str. 37-54.
- Kozjak Dragčević, S. i Opić, S. 2019. Stress Sources in Kindergarten Teachers in the City of Zagreb. *Croatian Journal of Education*, 21 (Sp. Ed.1), str. 137-152.
- Levenson, H. 1973. Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41 (1), str. 397-404.
- Lojk, L. (2001). *Znanstvena utemeljenost realitetne terapije*. Zagreb: Alinea.
- Lojk, L. i Lojk, B. B. 2019. *Teorija i praksa realitetne terapije*. Kranj: Evropski inštitut za realitetno terapijo.

- Ljubetić, M. (2006). Pedagoškim obrazovanjem roditelja do osvješćivanja i poštivanja prava djeteta. *Dijete i društvo* 8 (1), 139-154.
- Macuka, I. 2010. Osobne i kontekstualne odrednice roditeljskog ponašanja. *Suvremena psihologija*, 13 (1), str. 63-81.
- Mascinga, I. i Nemeti, I. 2012. The relation between explanatory style, locus of control and self-esteem in a sample of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, str. 25-29.
- Markanović, D. 2005. *Odnos tolerancije boli i nekih tehnika kontrole boli s lokusom kontrole*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Marković, J.; Srdanović-Maraš, J.; Šobot, V.; Ivanović-Kovačević, S.; Slađana Martinović-Mitrović, S. 2011. Neke psihološke karakteristike kao protektivni, odnosno rizični faktori za pojavu poremećaja ponašanja. *Psihologija*, 44 (2), str. 167-185.
- 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*, 49 (1), str. 7-35.
- Miljković, J. 2010. Obrazovanje zaposlenih u kontekstu percepcije lokusa kontrole sopstvenog položaja u organizaciji. *Obrazovanje odraslih, Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, 4 (2), str. 89-108.
- Mlinarević, V. i Tomas, S. 2010. Partnerstvo roditelja i odgojitelja - čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina*, 5(5), str. 143-158.
- Montgomery, L. J. 2007. *Perceived Control and Locus of Control in Active Duty Military Members: a Comparison of Late Enrolees with Early Enrolees*. Doktorska disertacija. Philadelphia: Philadelphia College of Osteopathic Medicine.
- Mulaosmanović, N., Musić, H. i Kajtaz, E. 2014. Relacije između lokusa kontrole i aspekata self-koncepta kod adolescenata. *Educa, Časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, 7 (7), str. 53-64.
- Österman, K.; Björkqvist, K.; Lagerspetz, K. M. J.; Charpentier, S.; Caprara, G. V. i Pastorelli, C. 1999. Locus of control and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, str. 61-65.
- Pašalić Kreso, A. 2004. *Koorodinate obiteljskog odgoja: prilog sistemskom pristupu razumijevanja obitelji i obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Jež.
- Pećnik, N. (ur.). 2013. *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Petrović, I. B., Čizmić, S. i Kovačević, P. 2009. Lokus kontrole na radu i aktivno traženje posla. *Andragoške studije* 2, str. 307-322.
- Phares, J. E., i Lamiell, J. T. 1977. Personality. *Annual Review of Psychology*, 28, str. 113-140.

- Pintar, Ž. 2019. Društvene transformacije i pedagoške interpretacije poželjnog odgoja. *Metodički ogledi*, 26 (1), str. 61-80.
- Račić, M. 2013. Modeli kompetencija za društvo znanja. *Suvremene teme: međunarodni časopis za društvene i humanističke znanosti*, 6(1), str. 86-100.
- Ron, P. i Rovner, M. 2014. The Relationship Between Self-Esteem, Sense of Mastery and Humor as Personal Resources and Crisis-Coping Strategies in Three Generations. *Advances in Aging Research*, 3, str. 160-171.
- Saadat, M., Ghasemzadeh, A., Karami, S. i Soleimani, M. 2012. Relationship between self-esteem and locus of control in Iranian university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31(1), str. 530-535.
- Salamon, M. 2007. *Povezanost roditeljskog ponašanja, lokusa kontrole kod adolescenata i njihove podložnosti vršnjačkom utjecaju*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Scott, S. 2010. *African American Relationship Schema Scale: Development and Validation*. Magistarski rad. Ypsilanti: Eastern Michigan University.
- Skočić Mihić, S., Blanuša Trošelj, D. i Katić, V. 2015. Odgojitelji predškolske djece i savjetodavni rad s roditeljima. *Napredak*, 156 (4), str. 385-400.
- Slišković, A.; Gregov, Lj.; Tokić, A. 2014. Spectorova skala radnog lokusa kontrole (SSRLK), U: V. Čubela Adorić, Z. Penezić, A. Proroković, I. Tucak Junaković (Ur.), Zbirka psihologijskih skala i upitnika (str. 57-63). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Sofović, B. i Fako, I. 2014. Roditeljstvo u okviru teorije izbora. *Nаша škola*, 66, str. 97-109.
- Stojkić, M. i Solaković, Š. Dž. 2017. Relacije između lokusa kontrole i sklonosti ka prevarama u ljubavnim vezama. *Godišnjak za psihologiju*, 14 (16), str. 7-17.
- Tešanović, J. 2012. Locus kontrole i koping strategije kod žena sa cervikalnim sindromom. *Godišnjak za psihologiju*, 9 (11), str. 43-56.
- Vasta, R.; Haith, M. M.; Miller, S.A. 1988. *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vlah, N, Jančec, L. i Sabolić, M. 2018. Kindergarten teachers as models and facilitators of socialisation in the kindergarten. *Metodički obzori*, 13 (1), str. 27-56.
- Vojnić Hajduk, I. 2005. *Povezanost dimenzija roditeljskog ponašanja, sociodemografskih varijabli i lokusa kontrole adolescenata*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Vrućinić, Ž. 2018. *Povezanost unutrašnjih resursa otpornosti i socijalne podrške sa kvalitetom mentalnog zdravlja policijskih službenika*. Banja Luka: Evropski defendologija centar za naučna, politička, ekonomska, socijalna, bezbjednosna, sociološka i kriminološka istraživanja.
- Vuković, I. 2015. *Povezanost lokusa kontrole i strategija suočavanja sa stresom s anksioznošću i depresivnošću kod studenata*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera.

- Witovsky, M. 2012. *Empatija i lokus kontrole kao antecedenti nasilja među osnovnoškolcima*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera.
- Zawawi, J. A. i Hamaideh, S. H. 2009. Depressive symptoms and their correlates with locus of Control and satisfaction with life among Jordanian college students. *Europe's Journal of Psychology* 4, str. 71-103.
- Žilić, I. 2017. *Profesionalni identitet muškarca kao odgajatelja - prednosti, problemi i predrasude*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

PRIKAZ KNJIGE

BOOK REVIEW

Merima Čamo¹

Stripovno intelektualiziranje u filozofsko-pedagoškoj sinergiji

Prikaz knjige: Haris Cerić i Elmana Cerić, *Strip kao medij filozofske poruke: stripozofski pristup nastavi filozofije*, u izdanju *Druge gimnazije* u Sarajevu, 2020.

Neosporna je činjenica da na geografskom globusu ne možemo pronaći niti jednu suvremenu zajednicu koja nije u određenim fazama svog razvoja prihvatila, bilo kao individualnu i grupnu društvenu aktivnost (npr. zabavu) bilo kao umjetničku i kulturnu praksu, čitateljske trendove koje je nametnuo *strip*. Možda se ova konstatacija čini pretencioznom u odnosu na sveukupnu socio-kulturnu dinamiku određene zajednice, ali rijetko koji medij više od jednog stoljeća uspijeva povezati ljude specifičnim vizuelnim jezikom kao što to čini ovaj autohtoni medij. Strip gradi identitet pojedinaca i grupa koji ga stvaraju, proučavaju, unapređuju, promiču, čitaju i, na koncu, uživaju u njemu. Imajući u vidu da identitet nije jednodimenzionalan, bar kada su u pitanju sadržaji koje smo usvojili učenjem i sadržaji koje biramo, onda tu već formiranu stripovnu zajednicu („zajednicu u zajednici“) možemo ontološki tretirati kao *stripozofski* (Cerić i Cerić, 2020) oblik ujedinjenja s obilježjima globalnog, istodobno samodostatnog (izoliranog) integriranja u svrhu poimanja, očuvanja, unapređenja i promoviranja kvalitetnih (estetskih, edukativnih, motivacijskih itd.) obilježja stripa. Multigeneracijski auditorij je u temporalnom ozračju propitkivao, opazio, promišljao, razlučivao, odlučivao... prateći pozamašnu produkciju stripova i grafičkih romana koji su svojom simbolikom, te suptilnim tehničkim i čitateljskim normama skoro pa *socijalno ritualizirani*.

Strip iznova podstiče jedan jednostavan bezvremenski eksperiment čiji se rezultat ne može u potpunosti definirati niti numerički vrednovati. Taj rezultat se

¹ Prof. dr. Merima Čamo, vanredna profesorica, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu;
e-mail: merima.camo@fpn.unsa.ba

nikad ne mijenja i u biti predstavlja emoviran ishod ljudske reakcije na verbaliziranje stripa kroz neverbalni izraz, preciznije, *spontana reakcija na spominjanje stripa je osmijeh!* — *budnost striparta u ljudskoj (pod)svijesti*. Prvotno, strip se od strane čovjeka daruje najljepšom mogućom reakcijom („ritualizacijskom iskrom“) koja nam otkriva opuštenost, radost, zabavu, razonodu, bezbrižnost, sreću, ugodu, zadovoljstvo itd. Na stripovni poticaj isto reagiraju i oni koji evociraju sjećanja iz djetinjstva kao i oni koji povremeno ili rijetko zavire u taj svijet. Sukusno, strip nosi poruku koja oplemenjuje, raduje, ozari i skoro uvijek, po nekom nepisanom pravilu, svojstveno striposferi, izmami osmijeh kao neizbježan momenat usredotočenja na dešavanja unutar nje. Svojstva i slojevitost tog univerzalnog čina (semantički imanentnog čitavom globusu) pokretačka su snaga stripozofije, koja stalno potiče „aristotelovsku živahnost“ dopirući do pojedinca na najprikladniji način, očekujući, pritom, od njega da prevaziđe trenutačnu samosvojnu pobudu i upusti se u «filozofiju u stripu», odnosno promišljanje o sadržaju koji nudi ova najmasovnija crtana literatura na svijetu. Činjenica je da se strip kao medij svojevremeno ponajviše eksponirao i popularizirao u različitim dimenzijama djetinjstva (strip kao prva knjiga, „slovarica“ i/ili kao interna lektira, povod za vršnjačku interakciju), ali postojanje zanimanja za ovaj medij prevazilazi godišta i dobne granice te može biti zastupljen u skoro svim procesima diferenciranja ličnosti. Naime, strip pokazuje i dokazuje svoju medijsku funkcionalnost kroz različite aspekte psihofizičke i socio-kulturne egzistencije. Sadržaj stripa je receptivan, originalan, atraktivan i edukativan te kao takav spontano potiče na zamjećivanje, kritičko sudjelovanje u ideji, intuitivnu spoznaju, korisno imitativno ponašanje, čuđenje — (ne)prijatno, (ne)prisno, zbunjujuće, uzbuđujuće, otkrivalačko itd. Spojevi asocijacija, „zvučna“ naracija, ekspresija crteža, uprisutnjenje likova, fikcija koja postaje zbiljska sadržina metastripa već odavno su izdignuti iz sušte rotokarakterologije u fenomen vrijedan proučavanja i uvrštavanja u znanstvene okvire, a time i u obrazovne procese.

Upravo, knjiga pod naslovom *Strip kao medij filozofske poruke: stripozofski pristup nastavi filozofije* (2020), koju potpisuju Haris Cerić i Elmana Cerić, u izdanju *Druge gimnazije* u Sarajevu, govori o potencijalu stripa u nastavnom procesu. „Kreativna upotreba stripova i grafičkih romana u nastavi ne samo da pomaže u podučavanju važnim pojmovima, konceptima i vještinama već, takođe, može osnažiti učenike da kritički promišljaju o složenostima i izazovima trenutka

u kojem živimo“ (str. 22). Na osnovu dostupnih podataka, motivacijska vrijednost stripa u nastavi, preciznije: njegova upotreba, postiže visok stupanj intrinzične (unutrašnje) motivacije kod učenika koja, između ostalog, podrazumijeva razmišljanja i stavove pojedinca o sebi, potrebu za druženjem, kreiranje ličnih ciljeva, želju za napredovanjem i uspjehom itd. S obzirom da ova motivacija proizlazi iz unutarnjih pobuda učenika, snažnija je od ekstrinzične (spoljašnje) motivacije.

U tekstu je primjetno nastojanje autora da se strip kao medij grafosfere reaktivira kroz nastavni proces *parirajući* svojim specifičnim dvojnim vizualno-tekstualnim informacijskim registrom digitalnoj metodologiji (ehosferi) prijemljivoj za generaciju Z odnosno digitalnu generaciju. Aplikabilnost stripa, kao medija, diferentnim tehničko-tehnološkim entitetima omogućava njegovu kreativnu zastupljenost u postmodernoj virtualnosti i drugom medijskom dobu, koji se, opet, ogledaju u digitalnoj stvarnosti. Koristeći prednosti računalne tehnologije i interneta, digitalni i web-stripovi mogu biti važan alat u pripremi učenika za tzv. „proširenu stvarnost“, ali i za sagledavanje odnosa, pojava i procesa u svakodnevnom životu. Upravo, *stripofakcija u digitalnoj stvarnosti je jedan od neospornih oblika stvaranja filozofije — filozofije o stripu i filozofije u stripu (stripozofija), koja je usmjerena na mogućnosti doprinosa stripa filozofiji u sistematskom promišljanju, domišljanju i promišljanju cjeline svijeta.*

Nastojanje da se *Fejs i/ili iPhone* generaciji u statusu učenika i studenata pristupi stripom kao nastavnim medijem koji se informacijski pohranjuje u nizove bitova i bajtova, te poprima fotoelektrična svojstva nudeći tako jednu subverzivnu, refleksivnu, interesantnu, provokativnu i transcendirajuću platformu punu kognitivnih doživljaja s tematskim jedinicama, *predstavlja* pedagošku kompetenciju uobličenu kreativnim istupom i pozitivnim uvjerenjem da će multimodna priroda stripa omogućiti učeničku refleksiju spram poruka i ideja koje se njime posreduju, otvarajući na taj način prostor za „misli o mišljenju“. Strip je, u ovom kontekstu, idealan nastavni medij koji oslobađa misao suuvjetovanu spoznavajućim i spoznatim, te refleksivnom strategijom vodi ka stvaranju predodžbe koja postaje objektom poimanja odnosno predmetom mišljenja. Sadržaj stripa predstavlja misaonu dispoziciju koja učenicima nudi jednu sasvim novu vizuru socijalne zbilje i drugačiji način promišljanja o njoj.

Ova filozofsko-pedagoška sinergija autorskog dvojca prenesena na stranice knjige *Strip kao medij filozofske poruke: stripozofski pristup nastavi filozofije* zasigurno je napravila velik pomak ("stripozofski korak kvalitetnog prevrata") kada su u pitanju tradicionalne nastavne metode u oblasti filozofije. Odvažnost u mogućnosti da se „refreshira program“, promjena/primjena ozvaniči udžbenikom, pomogne učenicima, relaksira odnos na relaciji nastavnik–učenik, stvori pretpostavka za iskazivanje kreativnog potencijala obiju strana i, napose, razvija kritičko mišljenje jeste eklatantan primjer zalaganja *za* i *u* znanost. Stripovna metoda u nastavi utemeljena je na znanstvenom proučavanju stripa, što u ovom slučaju potvrđuje i referentnost samih autora. Knjige *Skandalon u oblacićima: kako koristiti strip u nastavi?* (2013) i *O edukativnom potencijalu stripa: prilozi etabliranju stripovne metode u nastavi* (2019) autora Harisa Cerića rezultat su dugotrajnog istraživanja osebujne i složene stripovske mnemotehnike u pedagoškim okvirima, dok je Elmana Cerić kao profesorica filozofije i logike, stripom približila učenicima srednjoškolske dobi filozofsko mišljenje te ponudila zanimljiv uvid u filozofske probleme i pitanja koja, iako se prepliću kroz stoljeća, nisu ništa manje bliski čovjeku digitalnog doba. Višegodišnja nastavna praksa, uz ostalo, zasnivala se na učeničkom kreiranju stripa (rad u parovima ili grupama po troje), čiji su prezentirani radovi umnogome doprinijeli razumijevanju stripozofije. Na vrednovanje i ocjenjivanje učeničkih stripova o filozofskim temama nisu utjecale njihove crtačke sposobnosti, nego način na koji koriste strip kao medij za prenošenje ideja i značenja unutar filozofije.

Strip kao medij filozofske poruke: stripozofski pristup nastavi filozofije je knjiga neosporno znanstvenog karaktera koja plijeni jednostavnim i razumljivim stilom pisanja proizišlim iz evidentnog koautorskog znanja i umijeća da kompleksnu tematiku i njoj imanentnu terminologiju uobliče osobnim interpretacijama — *izvorno bez premisa* i upotpune autoritetom autorske namjere — *prihvatanje ideje i njeno razvijanje u teorijskom i empirijskom ruhu*. U tome su itekako uspjeli tako da su nas pomakli iz zaokupljenosti u samorazumljivom i intelektualne komfornosti, te nam već na prvom „stripozofskom rukohvatu“ (pomno osmišljenoj i nadasve dojmljivoj ilustraciji korica knjige) izmamili osmijeh, uveli u stanje is(o)čekivanja, uvida, promišljanja i na koncu odobravanja. Knjiga će zasigurno pronaći put do *učionica* u kojima se na inventivan način nastoji proniknuti u izvor filozofske misli, i to ne samo bosanskohercegovačkih, nadamo se, već i regionalnih.

Lista recenzenata

Zahvaljujemo recenzentima članaka za časopis
Obrazovanje odraslih u 2020. godini.

Akademkinja Adila Pašalić Kreso, profesorica emerita

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof. dr. Šefika Alibabić, redovna profesorica

Univerzitet u Beogradu, Srbija

Prof. dr. Lejla Turčilo, redovna profesorica

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof. dr. Vesnica Mlinarević, redovita profesorica, znanstvena savjetnica

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

Prof. dr. Mirjana Mavrak, redovna profesorica

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof. dr. Branislava Knežić, redovna profesorica

Univerzitet u Beogradu, Srbija

Prof. dr. Nikolaj Lazić, redoviti profesor, znanstveni savjetnik

Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska

Prof. dr. Violeta Orlović, vanredna profesorica

Univerzitet u Beogradu, Srbija

Prof. dr. Sibela Zvizdić, vanredna profesorica

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof. dr. Elena Rizova, izvanredni profesor

Univerzitet Sv Kiril i Metodij – Skopje, Republika Sjeverna Makedonija

Prof. dr. Zarfa Hrnjić Kuduzović, vanredna profesorica

Univerzitet u Tuzli, Bosna i Hercegovina

Prof. dr. Haris Cerić, vanredni profesor

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof. dr. Belma Buljubašić, vanredna profesorica

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof. dr. Lejla Hajdarpašić, vanredna profesorica

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Doc. dr. sc. Sarina Bakić

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Dr. sc. Emir Avdagić

Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola,
DVV International - Ured za Bosnu i Hercegovinu, Bosna i Hercegovina

Amina Isanović Hadžiomerović, magistra pedagogije, viši asistent

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

List of Reviewers

We would like to thank the reviewers of articles for the Journal of Adult Education in 2020.

Academician Adila Pašalić Kreso, Professor Emerita

University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Šefika Alibabić, PhD, Full Time Professor

University of Belgrade, Serbia

Lejla Turčilo, PhD, Full Time Professor

University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Vesnica Mlinarević, PhD, Full Time Professor, Scientific Advisor

Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia

Mirjana Mavrak, PhD, Full Time Professor

University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Branislava Knežić, PhD, Full Time Professor

University of Belgrade, Serbia

Nikolaj Lazić, PhD, Full Time Professor, Scientific Advisor

University of Zagreb, Croatia

Violeta Orlović, PhD, Associate Professor

University of Belgrade, Serbia

Sibela Zvizdić, PhD, Associate Professor

University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Elena Rizova, PhD, Associate Professor

Ss. Cyril and Methodius University in Skopje University,
Republic of North Macedonia

Zarfa Hrnjić Kuduzović, PhD, Associate Professor

University of Tuzla, Bosnia and Herzegovina

Haris Cerić, PhD, Associate Professor

University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Belma Buljubašić, PhD, Associate Professor

University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Lejla Hajdarpašić, PhD, Associate Professor

University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Sarina Bakić, PhD, Assistant Professor

University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Emir Avdagić, PhD

Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association,
DVV International – Country Office Bosnia and Herzegovina, Bosnia and Herzegovina

Amina Isanović Hadžimerović, MSc in Pedagogy, Senior Assistant

University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Uputstvo za autore priloga¹

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju Redakciji časopisa isključivo u elektronskoj formi na e-adresu: casopis@bkc.ba. Primaju se isključivo neobjavljeni rukopisi, koji se ne vraćaju.

Za autorska prava dostavljenih priloga odgovaraju autori(ce). Autorima/autoricama se ne naplaćuje naknada za obradu radova niti se objavljeni radovi honoriraju.

Oprema rada

Oblikovanje teksta

U radu navesti podatke prema sljedećem rasporedu:

- Ime i prezime autora/autorice
- Naslov rada na bosanskom, hrvatskom, srpskom ili crnogorskom jeziku
- Sažetak i ključne riječi na bosanskom, hrvatskom, srpskom ili crnogorskom jeziku
- Naslov, sažetak i ključne riječi na engleskom jeziku, na kraju rada
- Literatura

Obim. Poželjno je da tekst ima obim do 15 kartica (1 kartica = 1800 elektroničkih znakova s razmacima), a za ostale rubrike (prikazi knjiga, osvrti i sl.) do pet kartica. Ovi radovi ne podliježu recenziji.

Naslov rada. Treba biti što kraći (najviše 10 riječi), te davati dobar uvid u bit rada. Piše se velikim slovima.

Autor/autorice rada. Ime autora/autorice piše se iznad naslova; prvo ime, a zatim prezime. Ako je više autora/autorica, odvajaju se zarezom. Iznad prezimena svakog autora/autorice dodaje se oznaka fusnote. U fusnoti se navode titule i adrese autora/autorica, e-pošte autora/autorica, te drugi podaci relevantni za tekst.

Sažetak. Piše se na bosanskom, hrvatskom, srpskom ili crnogorskom jeziku te istovjetan tekst na engleskom jeziku, najviše do 200 riječi. Sažetak treba odražavati svrhu teksta i njegovu bit.

Ključne riječi. Ispod sažetka (engl. *abstract*) navode se ključne riječi (najviše pet riječi), koje su bitne za brzu identifikaciju i klasifikaciju sadržaja rada.

Jezik. Radovi se dostavljaju na bosanskom, hrvatskom, srpskom, crnogorskom i engleskom jeziku i kao takvi se i objavljuju.

Naslov rada i podaci o autorima/autoricama: Times New Roman 12 pt, normalan stil, bez proreda.

Tekst treba biti oblikovan na sljedeći način: font Times New Roman 12 pt, normalan stil, bez proreda, podjednako poravnanje.

Recenzija. Sve pristigle radove anonimno recenziraju dva recenzenta/recenzentkinje. Recenzente/recenzentkinje imenuje Redakcija.

Citiranje i literatura. Koristiti harvardski stil citiranja, čije se upute nalaze na adresi:

https://ccu.bkc.ba/docs/Preporuke_za_citiranje_literature%20FIN.pdf

Autorska prava

Smatra se da su autori i autorice svoja autorska prava na tekstove i druge priloge, od trenutka kada su ih poslali Redakciji, prenijeli na izdavača. Izdavač će prihvaćene priloge objaviti u štampanoj i elektronskoj formi, a ima prava da koristi i sažetke radova i izvode iz dostavljenih radova.

Redakcija će u roku koji ne može biti duži od šest mjeseci od datuma prijema priloga obavijestiti autora/autoricu da li je prihvatila tekst. Negativan odgovor oslobađa autora/ autoricu obaveze prema Redakciji. Autor/autorica

¹ <https://ccu.bkc.ba/>

čiji je rad prihvaćen ne može objaviti rad u nekoj drugoj elektronskoj formi ili štampanoj publikaciji (čak ni u izvodima ili prerađen) bez saglasnosti odgovornog urednika časopisa *Obrazovanje odraslih*. U načelu, on takve radove može objaviti tek tri mjeseca od datuma publikovanja u časopisu *Obrazovanje odraslih*, uz obavezu da se navede odakle je rad preštampan. Članci objavljeni u časopisu se, uz prikladno navođenje izvora, smiju besplatno koristiti u obrazovne i nekomercijalne svrhe.

Ovo djelo je dato na korištenje pod licencom



Napomena: autori i autorice dužni su prilikom slanja tekstova poslati i Izjavu o originalnosti rada i Izjavu o objavljivanju koje se nalaze na web stranici.



BOSANSKI
KULTURNI
CENTAR KS

ISSN 1512-8784

