

Mustafa Šuvalija¹

UDK: 615.851:37.014

OSPOSOBLJAVANJE UNIVERZITETSKIH NASTAVNIKA ZA EFIKASNIJI ODGOJNO-OBRAZOVNI RAD KROZ UPOTREBU KOGNITIVNO-BIHEVIORALNIH PRINCIPA TERAPIJSKOG RADA

- Sažetak -

Stavovi studenata prema obrazovanju predstavljaju jednu od važnih determinanti njihove motivacije za učenje i akademskog uspjeha. Posjedovanje efikasnih alata za modificiranje tih stavova onda kada njihov sadržaj ne pogoduje akademskoj uključenosti i uspjehu olakšalo bi nastavnicima vršenje njihove odgajateljske i nastavničke uloge. S obzirom da kognitivna terapija predstavlja visoko efikasan terapijski pristup koji zagovara promjenu ponašanja kroz mijenjanje uvjerenja (uključujući i stavove), prilagodba njenih osnovnih principa i tehnika obrazovnom kontekstu za svrhe modificiranja obrazovno relevantnih stavova te podučavanje nastavnika kognitivno zasnovanim odgojnim tehnikama moglo bi zadovoljiti potrebu za jednim takvim alatom. U radu je predstavljena teoretska razrada mogućnosti integracije principa i tehnika kognitivne terapije u nastavni proces u svrhu facilitiranja promjene stavova koji mogu nepovoljno djelovati na akademsku uključenost i uspjeh studenata.

Ključne riječi: stavovi prema obrazovanju, akademski uspjeh, kognitivni model, sokratovski metod.

1 Mustafa Šuvalija, diplomirani psiholog, student postdiplomskog studija na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Asistent na predmetu Psihologija na Fakultetu za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije Univerziteta u Sarajevu. E-mail: msuvalija@fkn.unsa.ba.

Uvod

Kognitivna terapija predstavlja jedan od najkorištenijih oblika psihoterapije u svijetu. Tu popularnost, čini se, najviše objašnjavaju njena efikasnost u rješavanju problema zbog kojih klijenti traže pomoć te jasnoća, razumljivost i racionalnost teorijskog modela ponašanja na kojem je zasnovana, poznatog pod imenom kognitivni model. Zanimljivo je primijetiti da svi oblici psihoterapije, uključujući i kognitivnu, imaju slične ciljeve onima koje ima obrazovanje, kao i to da te ciljeve postižu na sličan način na koji to radi obrazovanje. I psihoterapija i obrazovanje, između ostalog, imaju za cilj pomoći pojedincu da postigne vlastito blagostanje i osposobiti ga da se nosi sa određenim problemima sa kojima se susreće ili će se susretati; i psihoterapija i obrazovanje taj cilj postižu djelovanjem na pojedinca na, prije svega, mentalnoj ravni, povećavajući njegovo znanje i razumijevanje određenih problema i pojava. Zbog ovih sličnosti, čini se korisnim ispitivati teme koje su smještene na presjeku psihoterapije, s jedne, te pedagogije / andragogije i edukacijske psihologije s druge strane. Obrazovanje, u smislu obrazovnog sistema i procesa obrazovanja, već pomaže i omogućava psihoterapiji da realizira svoju misiju; primjenjivati psihoterapiju može samo neko ko je educiran da to radi, a gradivo vezano za različite vrste psihoterapije se, u različitoj mjeri i sa različitim ciljevima, predaje na velikom broju obrazovnih institucija širom svijeta. Postavlja se pitanje: da li psihoterapija može „uzvratiti uslugu,, i dati doprinos obrazovanju, učiniti proces obrazovanja efikasnijim a različite sisteme obrazovanja kvalitetnijim, i tako pomoći u postizanju ciljeva obrazovanja? Zbog ranije spomenutih karakteristika, bilo bi dobro ispitati tu mogućnost upravo kada je u pitanju kognitivna terapija, a posebno bi bilo zanimljivo takvo istraživanje provesti u odnosu na promjenu nepoželjnih stavova prema obrazovanju, s obzirom da su stavovi jedan od aspekata psihičkog života kojim se kognitivna terapija eksplicitno bavi, a stavovi prema različitim elementima obrazovanja i obrazovnog procesa nešto što, prema rezultatima različitih istraživanja, može imati uticaj na uspjeh obrazovnog procesa. U nastavku će biti detaljnije razmotreni razlozi zbog kojih bi primjena principa i tehnika kognitivne terapije u ovu svrhu bila dobra ideja te predstavljen prijedlog jednog načina na koji to može biti učinjeno.

Stavovi i njihove komponente

Stavovi predstavljaju jedan od središnjih pojmova u socijalnoj psihologiji i njihovo izučavanje ima dugu historiju. Međutim, kao što je slučaj i sa velikim

brojem drugih pojava koje su predmet zanimanja psihologije, ne postoji jedna, opšteprihvaćena definicija stava. Tako, naprimjer, Gordon Allport (Allport, 1935, prema Šiber, 1998, str. 75), u jednoj od najranijih i najsveobuhvatnijih definicija stavova, stavove definira kao „mentalno i neuralno stanje spremnosti organizirano kroz iskustvo, koje neposredno ili dinamično utiče na odgovore pojedinca na sve objekte i situacije sa kojima je povezan,„. Newcomb (Newcomb, 1950, prema Pennington, 2004, str. 85) smatra da je stav „naučena sklonost reagiranju na dosljedno povoljan ili nepovoljan način s obzirom na dati objekt,„. Također, vrijedi spomenuti definiciju koju su dali Krech, Crutchfield i Ballachoy (Krech, Crutchfield i Ballachoy, 1962, prema Šiber, 1998, str. 75) po kojima je stav „trajna organizacija pozitivnog ili negativnog vrednovanja, emocionalnih osjećaja i tendencija da se reagira pozitivno ili negativno u vezi svoje okoline,„. Važna zajednička karakteristika ove tri definicije jeste isticanje važnosti i uticaja stava na način na koji se odnosimo (reagujemo) prema onom dijelu stvarnosti koji predstavlja objekat stava.

Prema Šiberu (1998), to da su stavovi povezani sa ponašanjem je samo jedna od karakteristika koje su zajedničke za različite pristupe izučavanju stavova; to su još i:

- isticanje da su stavovi usmjereni na nešto, tj. da imaju svoj objekt,
- da imaju vrijednosnu dimenziju koja se izražava afektivnim odnosom svidanja ili nesvidanja,
- da su naučeni, te
- da su relativno trajni jer usmjeravaju pojedinca kroz duže razdoblje.

Stavovi imaju tri komponente: kognitivnu, koja podrazumijeva uvjerenja i attribute koji se vezuju za objekt stava, afektivnu, koja podrazumijeva emocije vezane za objekt stava i bihevioralnu, odnosno ponašajnu, koja se, prema jednom viđenju, tiče načina na koji se u prošlosti ponašalo prema objektu stava (Hewstone, Stroebe i Jonas, 2012). Za ponašajnu komponentu, koja se još naziva i konativnom (akcionom), može se reći da ima veze sa ponašajnim tendencijama osobe u pogledu objekta stava. Treba napomenuti da su prema Fishbeinovoj teoriji ove ponašajne tendencije ustvari ponašajne namjere, koje kao takve nisu dio, već posljedica stava (koji u tom slučaju ima samo kognitivnu i emocionalnu komponentu), te su samo jednim dijelom determinirane stavom osobe prema datom ponašanju (Jaspars, 1978), što je vjerovatno bolji i precizniji način razumijevanja komponenti stava.

Razumijevanje stava kroz prizmu njegovih komponenti poznato je kao strukturalni pristup, a korisno je upravo zato jer nam, između ostalog,

pomaže razumjeti kako stavove i sa njima povezane koncepte možemo koristiti za predviđanje ponašanja (Pennington, 2004). Veza između stavova i ponašanja, odnosno tzv. prediktivna vrijednost stavova, važna je u kontekstu relevantnosti istraživanja stavova prema obrazovanju i svim konceptima koji su povezani sa uspjehom u obrazovanju, a koji mogu biti objekt stava; ukoliko stavovi zaista jesu povezani sa ponašanjem prema objektima tih stavova, onda stavove u ovom kontekstu ima smisla istraživati, a njihovo mijenjanje u pravcu povoljnije procjene tih objekata može omogućiti bolji, produktivniji odnos prema obrazovanju. Iako se možda čini zdravorazumski pretpostaviti da veza između stavova i ponašanja nesumnjivo postoji, odnosno da stavovi utiču na ponašanje, istraživanja u socijalnoj psihologiji nisu uvijek davala jednoznačne rezultate u tom pogledu. Konkretno, istraživanja koja su se počela pojavljivati pred kraj 1960-ih, kao što je ono koje je proveo Wicker 1969. godine, nisu pokazivala visoku korelaciju između stavova i ponašanja; Wicker je čak ustvrdio kako je vjerovatnije da između stavova i ponašanja ne postoji nikakava veza, ili da je ona veoma slaba, nego da između njih postoji bliska veza (Smith i Swinyard, 1983). Ne želeći ulaziti detaljnije u historiju rasprava o vezi stavovi – ponašanje, treba reći da su kasnija istraživanja, „isprovocirana,, dobrim dijelom Wickerovim nalazom, pokazala da stavovi ipak utiču na ponašanje (Myers, 2012). Međutim, da bi se to desilo moraju biti ispunjeni određeni uslovi. Metaanaliza 88 studija koju je sproveo Kraus (Kraus, 1995, prema Baumeister i Bushman, 2008) pokazala je da su stavovi koji su posebno dobri za predviđanje ponašanja zasnovani na direktnom iskustvu, dosljedni, stabilni, dostupni (što znači da postoji jaka veza između objekta stava i evaluativne reakcije na taj objekt), te da je ubijednost, odnosno sigurnost u ispravnost tog stava velika. Myers (2012) navodi da je uticaj stavova na ponašanje značajan ako su ispunjena tri uslova: da su stavovi specifični za to ponašanje (tj. da nisu previše generalizirani), da smo ih svjesni i da su vanjski uticaji na naše ponašanje minimalni (tj. da svoje ponašanje ne moramo prilagođavati nekome ili nečemu drugom). Istraživanja vezana za važnost stavova u obrazovnom procesu, neka od kojih će biti razmotrena u nastavku, potvrđuju postojanje značajne veze između stavova i ponašanja.

Obrazovno specifični stavovi kao determinanta obrazovnog uspjeha

Prema McCoachu i Siegleu (2003a), stavovi prema školi, nastavnicima i predmetima predstavljaju karakteristike koje su u različitim istraživanjima dovedene u vezu sa akademskim uspjehom, zajedno sa akademskim

samopoimanjem, vrednovanjem ciljeva, te motivacijom i samoregulacijom. Pri tome treba imati na umu da su i vrednovanje ciljeva i akademsko samopoimanje također povezani sa stavovima, koji se odnose na obrazovanje. Naprimjer, istraživanje koje je proveo Haslett (1976) pokazalo je da je akademsko samopoimanje studenata, koje se prema McCoachu i Siegleu (2003a) odnosi na vjerovanja o vlastitoj vrijednosti u smislu akademske kompetentnosti, u značajnoj korelaciji sa načinom na koji se ocjenjuju nastavnici i njihova efikasnost, što, prema mišljenju B. J. Haslett, znači da akademsko samopoimanje studenata ima uticaj na način na koji studenti procjenjuju i reaguju na svoje obrazovno iskustvo. S druge strane, vrednovanje ciljeva kao determinanta obrazovnog uspjeha zasnovano je na primjeni postavke teorije vrijednosti očekivanog (eng. expectancy-value theory) na motivaciju, prema kojoj motivacija i samoregulacija vezani za učenje ovise u značajnoj mjeri od vrijednosti vezanih za postignuće; ove vrijednosti obuhvataju uvjerenja vezana za zanimljivost i važnost zadataka kao i percepciju njihove korisnosti (Pintrich i DeGroot, 1990, Wigfield i Karpathian, 1991, prema McCoach i Siegle, 2003a). Vrednovanje ciljeva neke aktivnosti može biti objašnjeno u terminima stavova, pri čemu je stav prema samoj aktivnosti funkcija stava o vrijednosti očekivanog (eng. expectancy-value attitude), odnosno stava, koji se odnosi na različite posljedice te aktivnosti (Yi, 1989). Iz ovog slijedi da je za mijenjanje određenih stavova relevantnih za akademsko postignuće neophodno znati nešto i o samopoimanju i o vrijednostima studenta vezanim za aktivnosti u obrazovnom procesu.

Kada su u pitanju stavovi prema školi, u najkraćem, učenici koji postižu slabije rezultate ispoljavaju negativne stavove prema školi (Mandel i Marcus, 1988, prema McCoach i Siegel, 2003b). Slične rezultate daju i istraživanja o vezi između stavova prema pojedinim predmetima i uspjeha na tim predmetima. Naprimjer, Wilson (1983, prema Curtis, 2006) je utvrdio da pozitivni stavovi učenika prema prirodnim naukama visoko koreliraju sa njihovim uspjehom u toj oblasti. Schunk (Schunk, 1989, prema Ajayi, Lawani i Salomi, 2012) tvrdi da je od svih varijabli koje su važne za uspjeh u matematici, stav prema matematici najvažniji. Do sličnog zaključka došao je i Schreiber (Schreiber, 2002, u Manoah, Indoshi i Othun, 2011), tvrdeći da oni koji imaju pozitivan stav prema matematici postižu i veći uspjeh u ovom predmetu. Osim samih predmeta, važni su i stavovi prema nastavnicima; naprimjer, Peters, Grager-Loidl i Supplee (Peters, Grager-Loidl i Supplee, 2000, u McCoach i Siegle, 2003a) tvrde da ličnost nastavnika može uticati na uspjeh učenika u nastavi. Ispitivanja McCoacha i Sieglea nisu bila usmjerena

na studente na fakultetskom nivou obrazovanja, ali istraživanja koja jesu dala su rezultate slične onima o kojima su oni izvijestili. Naprimjer, prema House (House, 1995, prema Benford i Gess-Newsome, 2006) stavovi prema hemiji predstavljaju jedan od boljih prediktora uspjeha na tom predmetu na fakultetskom nivou. U istom radu, Benford i Gess-Newsome citiraju i veći broj istraživanja (Weinburgh 2000, Weinburgh 1994, Oliver i Simpson 1988, Kaballa i Crowley 1986, Willson 1983, Gardner 1975, Ormerod i Duckworth 1975) koja ukazuju da su pozitivni stavovi prema prirodnim naukama povezani sa boljim uspjehom u predmetima iz te oblasti. Tett (1999) je, ispitujući prepreke pristupu i održivom učešću u visokoškolskom obrazovanju osoba crne boje kože sa invaliditetom, utvrdio da je njihovo zadržavanje u sistemu visokoškolskog obrazovanja potpomognuto sa tri faktora: zanimljivost i ohrabrujući pristup osoblja, kvalitet odnosa sa drugim studentima, adekvatnost sadržaja pohađanog smjera te posvećenost studenta smjeru i instituciji. Ovi faktori se u određenoj mjeri preklapaju sa determinantama za koje McCoach i Siegle smatraju da utiču na uspjeh u školi (stav prema nastavnicima, prema njihovim časovima i stav prema školi odnosno učenju).

Ispitivanja stavova studenata i učenika često imaju za cilj dobijanje uvida o tome u kom pravcu treba prilagođavati i poboljšavati nastavni proces da bi se na taj način stavovi studenata i učenika prema nastavi promijenili nabolje. Naprimjer, Weidmann i Humphrey (Weidmann i Humphrey, 2002, prema Manoah, Inoshi i Othouon, 2011), smatraju da se uvidom u stavove o matematici dobijaju kako informacije o potrebama studenata tako i informacije koje mogu biti katalizator promjene u nastavi matematike. Ovaj pristup je svakako legitiman, međutim čini se da on ne uzima u obzir mogućnost promjene stavova studenata i učenika na način, koji ne podrazumijeva promjene u samom objektu stava (školsko okruženje, ponašanje i način predavanja nastavnika i sl.), već u percepciji tog objekta i, još važnije, njegovoj ocjeni, odnosno u kognitivnoj i afektivnoj komponenti stava. Više se važnosti daje mijenjanju objektivne stvarnosti nego mijenjaju subjektivnog doživljaja te stvarnosti. Ako uzrok nepoželjnog odnosa prema školi zaista proizlazi iz neadekvatnosti onoga što je vanjsko (npr. grešaka koje profesor pravi u odnosu prema studentima), onda mijenjanje „vanjskog“, jeste put kojim treba ići; međutim, pogrešno bi bilo pretpostavljati da uzrok problema može ležati samo ili čak primarno u vanjskim faktorima. Također, čini se još više pogrešnim prepoznavati da uzrok problema može biti vezan za subjektivne faktore, kao što su pogrešna (iracionalna ili činjenično neutemeljena) uvjerenja vezana za objekte stavova koji su relevantni za uspjeh u obrazovanju ili pogrešan sistem vrijednosti koji

koristimo da ocjenjujemo osobine tog objekta, a oklijevati da se ti subjektivni faktori (posebno vrijednosti) pokušaju promijeniti.² Kada se kod određene (sub)populacije studenata ili učenika pokaže da, bez obzira na odgovoran pristup obrazovne institucije i njenih nastavnika svojim zadacima i njihovu kompetentnost, postoji negativan odnos prema nastavi i onom što je sa njom povezano, umjesto poduzimanja daljih koraka na unapređenju akademskog okruženja treba uvesti promjene u odgojnom pristupu, s ciljem mijenjanja načina na koji oni percipiraju i sistema vrijednosti po kojem vrednuju školu i obrazovanje, što ponegdje, nažalost, vjerovatno znači i *uvođenje* odgojne komponente u nastavu kao potpuno novog elementa. Ustvri, odgojna komponenta je uvijek prisutna u interakcijama studenti / učenici – obrazovni sistem, samo je pitanje u kojem se smjeru odgojni proces odvija. Ukoliko je jedina vrsta prilagodbe koja se dešava prilagođavanje nastave i obrazovnog sistema studentima i učenicima s ciljem da se studenti više zainteresiraju za nastavu i motiviraju za učenje, a ako je ono po čemu studenti ocjenjuju „interesantnost,, i „relevantnost,, nastave i kvalitet rada nastavnika zasnovano (kako i jeste) na njihovom sistemu vrijednosti, onda studenti i učenici postaju odgajatelji a nastavnici i čitav obrazovni sistem predmet (pre)odgoja, jer se vrijednosti na osnovu kojih studenti ocjenjuju i vrednuju nastavu i obrazovanje uzimaju kao datost koju ne treba dirati i mijenjati, a stavovi studenata prema obrazovanju se pokušavaju popraviti mijenjanjem obrazovnog sistema kako bi oni taj sistem više vrednovali. Drugim riječima, studentski sistem vrijednosti postaje referentni okvir, nastava se prilagođava tom referentnom okviru, čime se implicitno prihvata njegova validnost, ili mu se čak pripisuje veća validnost od sistema vrijednosti na kojem je taj sistem postavljen. Na taj način, transfer vrijednosti, barem u jednoj mjeri, dešava se u smjeru studenti – obrazovni sistem, a ne obrnuto; možemo reći da dolazi do inverzije vrijednosnog transfera u kojoj nastavnici (i ne samo oni) prestaju biti odgajatelji i postaju oni koji bivaju odgajani. Transfer u ovom smjeru nije sporan ukoliko sadržaj samog transfera nije sporan; u suprotnom, taj je smjer potrebno obrnuti a sadržaj transfera promijeniti.³ Principi kognitivne terapije u tom slučaju mogu biti od koristi pri definiranju smjernica za promjenu

2 To oklijevanje se, između ostalog, može javiti, zbog onoga što Legrand (2001, str. 10) naziva „etičkim kofuzionizmom,, i „mentalnom zbrkom,, zbog koje „više ne znamo što valja veličati, a šta osuđivati,,.

3 Kada bi obrazovni sistem svoj sistem vrijednosti zamijenio za onaj koji nije validan, onda bi de facto, kao kriterij svojih vrijednosti odbacio ono što bi trebao da promovira: znanje. Time bi sam sebe obesmislio i u akademskom aspektu, jer bi bilo apsurdno pokušavati prenijeti znanje a istovremeno na praktičnom primjeru pokazivati da znanje nije važno i da u praksi nije neophodno prema njemu postupati.

sadržaja vrijednosnog transfera, dok tehnike mogu doprinijeti njegovoj većoj efikasnosti.

Kao što je prethodno naznačeno, stavovi imaju tri komponente, od kojih su prve dvije kognitivna, koja se tiče uvjerenja vezanih za objekat stava, i afektivna, koja je rezultat ocjene objekta stava. Ta ocjena nastaje „spajanjem„ uvjerenjâ i naših vrijednosti (Pennington, 2004) na osnovu kojih mi ocjenjujemo to što o objektu stava vjerujemo, što rezultira nastankom afektivne komponente stava. Iako je ovdje napravljena distinkcija između „uvjerenjâ„ i „vrijednosti„, vrijednosti su, u svojoj suštini, također uvjerenja ili koncepti. Razlika između „vrijednosti„ i „uvjerenja„, koja čine kognitivnu komponentu stava jeste u tome što su vrijednosti koncepti odnosno uvjerenja koja se tiču poželjnosti i preferiranja određenih stanja ili ponašanja (Schwartz, 1992) dok, kada govorimo o uvjerenjima koja su dio kognitivne komponente stava, mislimo ili na ljudsku percepciju odnosa između dva aspekta objektivne stvarnosti ili na percepciju atributa nekog objekta koja je praćena određenim stepenom sigurnosti u ispravnost te percepcije (Šiber, 1998). Dakle, uvjerenja, u užem smislu riječi, tiču se osobina elemenata objektivne stvarnosti i njihovih međusobnih odnosa, dok se vrijednosti tiču poželjnosti određenih stanja i ponašanja. Procjena određenog odnosa između dva objekta ili procjena njihovih atributa vođena našim uvjerenjima o poželjnosti određenih stanja i(li) ponašanja uzrokuje i determinira naš emocionalni odnos prema tim objektima, i tako formira osnovu našeg stava prema njima. Ova činjenica (da su i vrijednosti, koje determiniraju prirodu stavova, po svojoj prirodi uvjerenja baš kao i kognitivna komponenta stava), od ključne je važnosti u kontekstu diskusije o mijenjanju stavova primjenom principa i tehnika kognitivne terapije.

Kognitivna terapija i promjena obrazovno relevantnih stavova

Termin kognitivna terapija je izvorno označavao vid terapije koji je razvio Aaron Beck 1960-ih godina namijenjen liječenju depresije (Beck, 2011; Beck, Rush, Shaw i Emery, 1979, prema Jakobsen, Hansen, Storebø, Simonsen i Glud, 2011). Danas se kognitivna terapija koristi za tretman široke lepeze problema, dok se njen naziv upotrebljava skoro kao sinonim za termin „kognitivno-bihevioralna terapija„, iako je taj termin sveobuhvatna oznaka koja uključuje različite vrste tretmana, od kojih su neki više bihevioralno a neki više kognitivno orijentisani, zbog čega bi, kako kaže Huppert (2009, str. 245) „kognitivno-bihevioralnu terapiju (KBT) bilo bolje zvati kognitivne i bihevioralne terapije„.

Kognitivna terapija, odnosno kognitivni model na kojem je zasnovana, posmatra kognitivne aspekte psihičkog funkcioniranja kao osnovne determinante emocija i ponašanja (Friedman, Thase i Wright, 2008). Ovi „kognitivni aspekti“, imaju mnogo različitih imena, pri čemu je pojam *uvjerenja* najuopšteniji i obuhvata manje-više sve druge, uključujući i stavove, iako se među različitim vrstama uvjerenja prave određene razlike na osnovu njihove „dubine“, i snage uticaja na druga uvjerenja, te emocije i ponašanje (Beck, 2011). U „klasičnom“, terapijskom kontekstu, ovo kauzalno djelovanje kognitivnih aspekata u odnosu na emocije i ponašanja podrazumijeva da je promjena na kognitivnom nivou ključna za tretman određenog psihološkog problema (Clark, 1995, prema Longmore i Worrell, 2007). Kada je konkretno depresija u pitanju, osnovna pretpostavka kognitivne terapije je da osoba koja pati od depresije procesira informacije na pogrešan način, to procesiranje rezultira negativnim viđenjem sebe, budućnosti i svijeta, a sve to uzrokuje emocionalne, ponašajne i motivacijske simptome depresije (DeRubeis, Webb, Tang i Beck, 2010). Međutim, učenje o kauzalnom odnosu između uvjerenja, emocija i ponašanja koje je karakteristično za kognitivni model ne služi samo za objašnjenje psihopatologije već se radi o opštem modelu ponašanja, što omogućava da principi i tehnike koje kognitivna terapija koristi za tretman različitih oblika psihopatologije bude primijenjen i u svrhu promjene kognitivnih, a time i emocionalnih i ponašajnih elemenata koji se smatraju nepoželjnim ili neprihvatljivim, ali ne mogu biti okarakterizirani kao patološki. Kako su i stavovi jedan od oblika uvjerenja⁴ na čijoj promjeni se radi u okviru kognitivne terapije, primjenom kognitivnih tehnika bilo bi moguće djelovati na nepoželjne i neprihvatljive stavove koji nisu nužno odraz psihopatologije.

Osnovnoj premisi kognitivnog modela o kauzalnom djelovanju uvjerenja na emocije i ponašanja idu u prilog ranije citirana istraživanja o uticaju stavova na ponašanje, što važi i za istraživanja vezana za uticaj stavova prema obrazovanju na akademsko postignuće. Ova tvrdnja može biti formulirana i na nešto drugačiji način: kognitivni model i rezultati njegove kliničke primjene pokazuju opravdanost insistiranja na vezi između stavova i ponašanja i daju dodatnu potvrdu empirijskim nalazima o postojanju te veze. To ukazuje da je u naporima da se promijene ponašanja koja su relevantna za akademsko postignuće neophodno, u najmanju ruku, obratiti pažnju i na stavove te insistirati i raditi i na promjeni onih za koje se utvrdi da zaista jesu povezani

4 Stavovi su u kognitivnom modelu označeni kao uvjerenja vjerovatno zbog temeljne važnosti uvjerenja u konstituisanju stavova, iako oni, kao što je u ranijem opisu njihove strukture pokazano, imaju i emocionalnu komponentu.

sa obrazovnim uspjehom. S obzirom na to da su i kognitivne komponente stavova i sistem vrijednosti zasnovani na uvjerenjima, u pokušajima promjene nepoželjnih stavova prema obrazovanju primjenom tehnika kognitivne terapije moguće je suočiti se sa četiri scenarija, odnosno četiri vrste stavova:

- stavovi u kojima ni vjerovanja koja se tiču nekih elemenata vanjske stvarnosti povezanih sa obrazovnim kontekstom i važnih za obrazovni uspjeh, ni vjerovanja koja su u osnovi sistema vrijednosti, a na osnovu kojih se ti elementi ocjenjuju, nisu ono što Šiber (1998) naziva zabludama, odnosno rezultat pogrešnih interpretacija i grešaka u zaključivanju, niti su činjenično neutemeljena, već su i u logičkom i u činjeničnom smislu validna;
- stavovi u kojima su vjerovanja vezana za objekt stava netačna (tj. radi se o zabludama) iako su uvjerenja na kojima se temelji sistem vrijednosti ispravna;
- stavovi u kojima je ono što se vjeruje o objektu stava tačno, ali uvjerenja na kojima se temelje vrijednosti na osnovu kojih se taj objekat stava ocjenjuje nisu;
- stavovi u kojima ni uvjerenja o objektu stava ni uvjerenja na kojima se temelje vrijednosti na osnovu kojih se taj objekat procjenjuje nisu tačna.

Rad na promjenama treba biti prisutan u svim situacijama osim prve, a može se pretpostaviti da bi za većinu nastavnika pitanje rada na mijenjanju vrijednosti učenika i studenata vjerovatno bilo veoma osjetljivo, posebno ako se radi o vrijednostima o čijoj „neprihvatljivosti,“ ne postoji društveni konsenzus. U svim oblicima terapije, ne samo u kognitivnoj, sličan problem se javlja u vidu pitanja vezanih za poštivanje autonomije klijenta i njegovog prava na vlastita uvjerenja, vrijednosti i individualnost uopšte, te prilagođavanja terapije njegovim individualnim karakteristikama s ciljem što boljeg provođenja terapijskog procesa. Svaki terapijski pravac ima određene strategije za rješavanje tih dilema i upravo te strategije mogu poslužiti za ilustraciju načina na koji bi se moglo postupati sa sličnim problemima u nastavnom procesu. U psihoterapijskoj praksi, smatra se da autonomija klijenta biva narušena ako se u tretmanu koristi modalitet koji nije kompatibilan sa njegovim vrijednostima (Hodge i Bushfield, 2006, prema Hodge, 2008). Pri tome treba naglasiti da je pojam vrijednosti usko vezan za kulturu; Branco i Valsiner (2012, xiii) čak smatraju da „vrijednosti jesu kultura, a ne dio kulture. Govoriti o kulturnim vrijednostima jednako je precizno kao i govoriti o ‘šećernom šećeru’ i ‘vodenoj vodi’„. Sposobnost terapeuta da uspješno

radi sa klijentima koji su kulturno, a time i vrijednosno, različiti, naziva se „kulturna kompetentnost,, (Pantalone, Iwamasa i Martell, 2010).

Međutim, moguće su i situacije u kojima upravo vrijednosti karakteristične za određenu (sub)kulturu učestvuju u nastanku problema kojim se terapija bavi. Naprimjer, programi kognitivnog restrukturiranja usmjereni na promjenu problematičnog ponašanja u zatvorima usmjereni su i na, između ostalog, mijenjanje vrijednosti osoba sa kojima se radi (Lester i VanVoorhis, 2004, prema Lambert, Hogan, Barton i Stevenson, 2007). Okuda, Balán, Petry, Oquendo i Blanco (2009) navode primjer mijenjanja vrijednosnih uvjerenja kod osoba koje se bore sa problemom patološkog kockanja. Preciznije, radi se o uvjerenjima vezanim za poseban značaj i simboliku brojeva karakterističnim za određen broj kultura među kojima je i kultura Haitija, a koja su u slučaju opisanom u citiranom članku (koji se tiče klijentice porijeklom sa Haitija) morala biti promijenjena jer su imala velik uticaj na pokretanje i održavanje ponašanja vezanih za patološko kockanje. Kulturna kompetentnost u ovom slučaju izražena je ne neutralnim odnosom prema problematičnim uvjerenjima, već njihovom uspješnom promjenom na način koji nije direktno „napadao,, ta uvjerenja već djelovao „sporednim putevima,, stvaranjem drugih, naizgled nepovezanih, uvjerenja koja su na kraju dovela do toga da se odustane od onih koja su bila predmet psihoterapijskog rada. Ukoliko je opravdano mijenjati disfunkcionalna, sa patologijom povezana vrijednosna uvjerenja u terapiji, čini se da ne postoji razlog zbog kojeg to isto ne bi bilo opravdano raditi kada su u pitanju vrijednosna uvjerenja koja opstruiraju razvijanje motivacije za učenje i produktivnog odnosa prema nastavi, bez obzira što negativan odnos prema takvim vrijednostima nije u potpunosti društveno prihvaćen. To posebno važi ako uzmemo u obzir da neuspjeh u obrazovanju može biti u određenoj mjeri povezan za mentalnim oboljenjima. Naprimjer, Stern (2012) navodi niz istraživanja (Archambault i sar., 2009, Card i sar., 1999, Robins i Ratcliff, 1980) koja pokazuju da su negativni stavovi i smanjeno učestvovanje u nastavi povezani sa odustajanjem od školovanja, a prestanak pohađanja škole povezan sa nizom negativnih posljedica, kao što su manje mogućnosti za zaradu i problemi vezani za mentalno zdravlje (npr. depresija i anksioznost).

Slične zaključke moguće je izvesti i kada je u pitanju fakultetsko obrazovanje ako se, naprimjer, uzme u obzir činjenica da je globalna ekonomija, prema procjenama iz 2003. godine, nametala standard prema kojem je šest od deset poslova zahtijevalo neki nivo poslijesrednješkolskog obrazovanja (Carnevale i Desrochers, 2003, prema Lotkowski, Robbin i Noeth, 2004) te da stabilnost

zaposlenja predstavlja jedan od prediktora dobrog mentalnog zdravlja (WHO, 2011), iz čega slijedi da pogrešan odnos prema obrazovanju nakon srednje škole predstavlja faktor rizika za kasnije probleme sa mentalnim zdravljem i da rad na promjeni negativnih stavova vezanih za obrazovanje može djelovati preventivno na pojavu takvih problema. Iz ovih razloga mijenjanje vrijednosnih uvjerenja koja mogu negativno djelovati na odnos prema obrazovanju ne samo da je etički nesporno već se postavlja kao etički imperativ, a principi i tehnike kognitivne terapije se, zato što dolaze iz terapijskog konteksta, dodatno potvrđuju kao pogodan alat za njihovu promjenu.

Prijedlog integracije principa i tehnika kognitivne terapije u nastavni proces

Sam nastavni proces predstavlja izuzetno pogodan teren za primjenu principa i tehnika kognitivne terapije u promjeni negativnih obrazovno relevantnih stavova studenata, prije svega zbog prisustva studenata na jednom mjestu, odnosno mogućnosti da se na veći broj njih pokuša djelovati istovremeno. Međutim, problem može predstavljati činjenica da nastavnici nisu kognitivni terapeuti, i da nisu svi u jednakoj mjeri zainteresovani za odgojni rad sa studentima. Stoga bi uspješan model primjene morao uključivati prije svega nastavnike koji žele (uspješnije) odgojno djelovati, i biti adekvatno pripremljen u dvije faze:

- 1) identificiranje i opis obrazovno relevantnih stavova, vrijednosti i uvjerenja koje je neophodno promijeniti i
- 2) obuka nastavnika za razumijevanje ponašanja studenata u skladu sa postavkama kognitivnog modela i primjenu odgovarajućih tehnika kognitivne terapije u nastavnom kontekstu.

Prva faza se sastoji iz većeg broja koraka:

- dobijanje pregleda studentskih stavova prema fakultetu, nastavnicima i predmetima
- utvrđivanje sociodemografskih karakteristika studenata
- identificiranje pojedinačnih stavova koji bi mogli / trebali biti povezani sa načinom na koji se studenti odnose prema nastavi, tj. koji zaista utiču na njihovo ponašanje
- identificiranje stavova koji uzrokuju da je taj odnos negativan
- identificiranje uvjerenja o objektima obrazovno relevantnih nepoželjnih stavova (tj. otkriti sadržaj njihove kognitivne komponente) i utvrditi njihovu činjeničnu i racionalnu utemeljenost

- identificiranje uvjerenja na kojima se temelje vrijednosti na osnovu kojih nastaju obrazovno relevantni nepoželjni stavovi
- ukoliko se radi o uvjerenjima koja nisu racionalna ili činjenično zasnovana, utvrditi način na koji oni koji ih prihvataju kao istinita „dokazuju,, njihovu istinitost
- utvrditi obrasce povezanosti sociodemografskih karakteristika povezane sa razlikama u prihvatanju određenih stavova, uvjerenja i vrijednosti

U provođenju i prve i druge faze ključnu ulogu bi trebao imati kognitivni terapeut, s tim što bi u prvoj fazi, u svrhu provjere stavova vezanih za školu i nastavnike i njihovog tumačenja, vjerovatno trebao biti uključen i edukacijski psiholog. Ključ za uspješno provođenje prve faze jeste ispravan izbor i primjena odgovarajućih tehnika i instrumenata za identificiranje stavova i njihovih relevantnih karakteristika, pri čemu treba koristiti i instrumente koji se koriste u socijalnopsihološkim istraživanjima stavova, ali i tehnike koje se koriste pri uvodnoj procjeni i u okviru konceptualizacije problema u okviru kognitivne terapije. Za sam pregled stavova prema školi, nastavnicima i časovima, u ovakvom kontekstu, moguće je, naprimjer, primijeniti prilagođenu Reviziju pregleda procjene stavova prema školi, instrumenta koji su razvili McCoach i Siegle (2003b), ili prilagoditi neki drugi instrument, ili razviti novi.

U svakom slučaju, rezultati dobijeni primjenom ovog instrumenta poslužili bi samo kao polazna tačka za dalju analizu, koja bi mogla biti nastavljena u razgovoru kognitivnog terapeuta sa pojedinim studentima. Taj razgovor bi najviše ličio na uvodnu procjenu u okviru kognitivnog tretmana. U fazi procjene u okviru kognitivne terapije, terapeut, između ostalog, želi saznati određene sociodemografske činjenice o klijentu, želi dobiti saznanja o njegovim vrijednostima, svakodnevnom funkcioniranju i načinu na koji poremećaj koji treba biti predmet tretmana utiče na to funkcioniranje (Beck, 2011). U razgovoru koji bi terapeut vodio sa studentom, cilj bi bio prije svega potvrditi postojanje stavova identificiranih upitnikom te utvrditi sociodemografske činjenice o svakom studentu. Zatim, neophodno bi bilo ući u detaljniju analizu identificiranih negativnih stavova i pokušati dokučiti kakve osobine studenti pripisuju objektima (fakultetu, profesorima, časovima) negativnih stavova te po kojem kriteriju odnosno prema kojoj vrijednosti ili vrijednostima ocjenjuju osobine tih objekata. Također, važno je utvrditi koji se stavovi aktiviraju pri susretima (stvarnim ili mentalnim) sa objektom nekog od stavova, kakve to emocije i razmišljanja inicira i kako te emocije utiču na ponašanje studenta. Emocije i misli koje se u određenoj situaciji

javljaju pomažu u identificiranju stavova pod čijim uticajem oni nastaju, a identificiranjem stavova moguće je doprijeti do dubljih struktura, uključujući i vrijednosti, na osnovu kojih su stavovi nastali.

Ovakav pristup slijedi hijerarhiju kognitivnih struktura onako kako je ona pretpostavljena u okviru kognitivnog modela: najvažnija, najuticajnija uvjerenja su tzv. sržna uvjerenja (eng. core beliefs) i njih karakterizira to što su suviše generalizirana i rigidna; sržna uvjerenja utiču na nastanak srednjih (intermediate) uvjerenja, koja se dijele u tri veće kategorije: pravila, stavovi i pretpostavke.⁵ Nakon sržnih i srednjih uvjerenja, najpovršniji nivo misaonog funkcioniranja predstavljaju automatske misli i emocije. One su specifične za pojedine situacije; tačnije, dublja uvjerenja, kao što su stavovi, utiču na način na koji pojedinac percipira određenu situaciju, i automatske misli su izraz te percepcije. Nakon što se pojave, ove automatske misli utiču na emocionalne, ponašajne i fiziološke reakcije; međutim, kako su te misli samo manifestacija dubljih uvjerenja, mijenjanje njih bi bio samo početak mijenjanja dubljih struktura, prije svega sržnih uvjerenja, jer je jedino tako moguće postići dugotrajniju promjenu (ibidem), pri čemu ne treba zanemariti važnost osporavanja i mijenjanja tih automatskih misli kao takvih zbog činjenice da su one ipak te koje utiču na to kako se neko *trenutačno* osjeća i ponaša. Krajnji cilj ovog razgovora bi bio napraviti tzv. kognitivnu konceptualizaciju vezanu za pojedine stavove svakog ispitivanog studenta, odnosno dobijanje okvirne sliku o tome kako se (kroz koje automatske misli i emocije) ti stavovi manifestiraju u pojedinim situacijama važnim za obrazovanje i kakva im je kognitivna struktura i osnova.

Od ključne važnosti bi u okviru „kognitivne konceptualizacije,“ bilo pokušati ispitati zašto studenti prihvataju ona uvjerenja koja prihvataju (bez obzira na njihovu vrstu i „dubinu,“), kako ih opravdavaju i dokazuju, i da li ih uopšte prihvataju na osnovu nekih dokaza ili su ta uvjerenja usvojili samo ili uglavnom kroz socijalno uvjetovanje. Format nestrukturiranog ili polustrukturiranog intervjua pogodan je upravo za vršenje takve jedne

5 Ispravno je, čini se, zaključiti da bi, ako stavovi prema kognitivnom modelu nastaju na osnovu sržnih uvjerenja, vrijednosna i/ili atributivna uvjerenja za koja socijalnopsihološko viđenje stavova tvrdi da učestvuju u produkciji stavova trebala u hijerarhiji kognitivnog modela biti označena kao sržna uvjerenja. Ova sinteza socijalnopsihološkog poimanja stavova i razumijevanja stavova u kognitivnom modelu moguća je vjerovatno samo kod onih stavova za koje su socijalnopsihološka istraživanja utvrdila da imaju uticaja na ponašanje, odnosno koji imaju visoku prediktivnu vrijednost, jer se kognitivna terapija, odnosno kognitivni model, bavi prije svega uvjerenjima koja imaju opipljive (negativne) posljedice na emocije i ponašanje ljudi. To, s druge strane, znači da stavovi o kojima se govori u kognitivnoj terapiji vjerovatno imaju karakteristike, ili neke od karakteristika (dostupnost, dosljednost, stabilnost, povezanost sa specifičnom ponašanjem, itd.), koje prema socijalnim psiholozima stav treba imati da bi mogao uticati na ponašanje.

provjere. U ovoj prvoj fazi neophodno je uraditi najmanje još dvije stvari: identificirati frekvenciju svih stavova, vrijednosti i uvjerenja koje bi trebalo mijenjati i ispitati postojanje korelacija između pojedinih sociodemografskih karakteristika i pojedinih stavova, vrijednosti i uvjerenja, posebno onih najzastupljenijih. Frekvenciju javljanja pojedinih stavova neophodno je utvrditi prije svega da bi se znalo mijenjanju kojih od njih treba dati prioritet, tj. da bi se u pripremi strategije mijenjanja počelo sa onim što će djelovati na najveći broj studenata. Veza između pojedinih uvjerenja i sociodemografskih indikatora, posebno materijalnog statusa, treba tražiti da bi se postavile što bolje hipoteze o etiologiji određenih uvjerenja i vrijednosti, odnosno kontekstu u kojem su nastajala, što također treba da da dodatni kvalitet i dubinu strategiji mijenjanja onih koje je potrebno promijeniti. Postoje valjani razlozi za pretpostavku da će utvrđene razlike u pogledu materijalnog statusa biti dobar prediktor razlika u stavovima, uvjerenjima i vrijednostima među studentima. James (2001) je istražujući razloge manjeg učešća Australaca koji žive u ruralnim ili izoliranim područjima u visokom obrazovanju zaključio da su socioekonomski status te društveni i kulturni kontekst bolji prediktori neučešća u visokom obrazovanju od fizičke udaljenosti tih osoba od univerzitetskih kampusa. Međutim, čak i kada se upišu na fakultet, za studente nižeg socioekonomskog statusa postoji manja vjerovatnoća da će završiti sve četiri godine i dostići stepen bakalaureata (Walpole, 2003).

Jedno objašnjenje načina na koji socioekonomski status, vrijednosti i stavovi te obrazovni uspjeh mogu biti povezani ponudio je francuski sociolog Pierre Bourdieu, uvodeći (odnosno oživljavajući) pojam habitusa. Prema Bourdieuu, habitus predstavlja „sistem shema percepcije i razlikovanja utjelovljen u vidu dispozicija koji odražava čitavu historiju grupe, stečen kroz formativna iskustva iz djetinjstva. Strukturalni kod kulture upisuje se kao habitus i uzrokuje proizvodnju društvene prakse” (Nash, 1999, str. 177); ove sheme se javljaju kao „formalne i neformalne norme, običaji i pravila društva,, (Nash, 1990, str. 433). Može još biti definiran kao „internalizirani skup trajućih dispozicija i strukturiranih sklonosti u mišljenju, osjećanju i ponašanju,, (Throop i Murphy, 2002, str. 187), ono što generira percepcije i stavove (Thompson, 1991, prema Throop i Murphy, 2002). Kao takav, habitus determinira razumijevanje prikladnih odgovora u različitim situacijama (Wolpe, 2003). Struktura koja oblikuje habitus kao sistem kognitivnih i motivacijskih struktura prema Bordieuu (Bordieu, 1977, prema Throop i Murphy, 2002) ne podrazumijeva ništa drugo nego klasno specifične materijalne uslove postojanja. U kontekstu obrazovanja, činjenica da habitus

nastaje pod uticajem klasne pripadnosti (zato što ona djelomično determinira strukturalni kod kulture kojem pojedinac može biti izložen) može značiti da će habitus osobe slabijeg socioekonomskog statusa činiti takvu osobu sklonijom da ima niže aspiracije, da koristi lošije obrazovne strategije te pravi izbore koji mogu rezultirati produžavanjem njenog lošijeg socioekonomskog položaja (Walpole, 2003). Unatoč primjetnom determinističkom ozračju u kojem je pojam habitusa situiran, on može biti promijenjen usvajanjem i dodavanjem novih elemenata usljed, u najširem smislu kazano, sticanja novih iskustava (ibidem), što može djelomično objasniti razloge zbog kojih svi pripadnici jedne socioekonomske grupe ne postižu nužno iste obrazovne rezultate. Zaključak koji se na osnovu navedenog može izvesti jeste da je neophodno znati nešto o socioekonomskom statusu pojedinca da bi se bolje razumjeli njegovi stavovi i način razmišljanja, te da efekat koji socioekonomski status ima na te karakteristike, a koji je utjelovljen u habitusu, nije nepromjenjiv.

Druga faza bi imala za cilj pripremiti nastavnika za primjenu odgovarajućih tehnika kognitivne terapije u okviru nastavnog procesa na način koji je prilagođen tom kontekstu i saznanjima dobijenim u toku prve faze. U kognitivno-bihevioralnoj terapiji klijenti se podučavaju da identificiraju i adekvatno odgovore na svoje disfunkcionalne misli korištenjem (između ostalog) „vođenog otkrivanja“, čiji je najvažniji element sokratovsko ispitivanje (Beck, 2011). Činjenica da su koncepti „vođenog otkrivanja“, i „sokratovskog ispitivanja“, prisutni u kognitivnoj terapiji čini je još pogodnijom za primjenu u obrazovnom procesu jer su oni, kao metode podučavanja, također prisutni i u edukacijskoj psihologiji odnosno pedagogiji / andragogiji. „Vođeno otkrivanje“, koristi se kao metod podučavanja rješavanja problema, gdje se onom kojeg se podučava daje dovoljno uputa da bi se osiguralo da će shvatiti pravilo, princip ili koncept kojemu treba biti podučen, ali se istovremeno daje dovoljno slobode da bi mogao organizirati i integrirati ono što već postoji u njegovom dugoročnom pamćenju sa onim što uči (Mayer i Wittrock, 2006). Sokratovsko ispitivanje, ili sokratovski dijalog, kojim se teži navesti učesnike dijaloga da preispitaju istinitost vlastitih uvjerenja u pokušaju da odgovore na neko pitanje koje su sami izabrali, svoju je primjenu u obrazovanju našao već 1920-ih godina, kroz teoriju i radove njemačkog filozofa Leonarda Nelsona (Van Rossem, 2006). Najvažniji (iako ne nužno i jedini) cilj primjene sokratovskog metoda u obrazovnom procesu jeste podučavanje učenika kritičkom mišljenju kroz pažljivo razmatranje ideja i problema (Boghossian, 2003). Whiteley (2006) daje sažeti prikaz primjene sokratovskog metoda:

Osnovni pristup sastoji se iz toga da se prvo postavi uopšteno pitanje,

obično u obliku „Šta je...?“, pitanja, na koje sagovornik (tj. učesnik u dijalogu) odgovara (npr. daje definiciju), a na koje onaj koji postavlja pitanje može odgovoriti ukazujući na neadekvatnost sagovornikovog odgovora [npr. „suviše uzak, previše ograničen, pristran ili ne uzima u obzir neke činjenice,,“ (Lavine, 1984, str. 22)] (Lavine, 1984). Kroz ovaj proces dijaloga, početni odgovor (npr. definicija) biva uništen (tj. pokazuje se da je neadekvatan), i zahtijevaju se od sagovornika dalje razmišljanje i analiza, što ga navodi da da novi odgovor (Lavine, 1984). Ispitivanje se nastavlja, često korištenjem „tehnike suprotnog primjera,“ (tj. razmatranjem dodatnih primjera, slučajeva, i/ili pojedinosti) (Lavine, 1984, str. 23), s krajnjim ciljem dobijanja adekvatnog odgovora, ukoliko je to moguće. Sokratovski pristup se koristi da bi se nekog navelo da preispita ono u šta vjeruje; ne koristi se u svrhu prezentiranja gotovih informacija (Magee, 2001, str. 66).

Ovdje treba naglasiti da je sokratovski dijalog samo najpopularniji, ali ne i jedini oblik sokratovskog metoda (Van Rossem, 2006). Također, kognitivna terapija nije jedini oblik terapije koji koristi sokratovski metod, te i u ovom (terapijskom) kontekstu sokratovsko ili sistematsko ispitivanje predstavlja samo najčešće korištenu, ali ne i jedinu, komponentu sokratovskog metoda (Overholser, 1993). Slično njegovoj izvornoj filozofskoj namjeni i standardnoj pedagoškoj / andragoškoj primjeni, cilj upotrebe sistematskog ispitivanja u psihoterapiji je, upotrebom stepenovanih pitanja, poboljšati nezavisno i racionalno mišljenje klijenata i oblikovati njihov misaoni proces (ibidem), te omogućava da se klijenti poduče identificiranju i ispravljanju razmišljanja koja nisu racionalna (Seeskin, 1987, prema Overholser, 1993). Bez obzira što sokratovsko ispitivanje nije jedina tehnika koja se koristi u KBT niti je jedina komponenta sokratovske metode, ipak je vjerovatno najpogodnija za kontekst nastave jer ne zahtijeva nikakva dodatna pomagala, ništa osim sposobnosti nastavnika da je uspješno primjenjuje. S obzirom da bi nastavnici trebali već imati određeni nivo pedagoške naobrazbe, a da je sokratovsko ispitivanje već odavno dio pedagoške teorije i prakse, trebalo bi očekivati da su upoznati barem sa osnovama tog metoda, što bi im trebalo olakšati potpunije savladavanje njegove primjene. Ono što bi u kontekstu pokušaja da se promijene stavovi bilo potpuno novo nije, stoga, korišteni metod već sadržaj koji se želi objasniti i razjasniti, i vjerovatno bi izazovniji dio ove obuke bilo objašnjavanje osnovnih koncepata kognitivnog modela i objašnjavanje unutrašnje psihološke strukture pojedinih stavova studenata, što bi vjerovatno bio veći izazov što je predmet koji nastavnik predaje po svom sadržaju „udaljeniji,“ od psihologije.

Osim što bi im pomoglo u savladavanju primjene sokratovskog ispitivanja u svrhu mijenjanja stavova prema obrazovanju, eventualno prethodno poznavanje i korištenje sokratovskog metoda u nastavi učinili bi cijeli pokušaj promjene stavova spontanijim i prirodnijim, u smislu da način na koji bi nastavnik raspravljao o uvjerenjima studenata za njih ne bi bio nov i neobičan i ne bi izazivao sumnjičavost i, eventualno, otpor prema saradnji sa nastavnikom i učešću u dijalogu. To bi posebno bio slučaj onda kada bi diskusija o stavovima sadržajno bila dobro uklopljena i povezana sa gradivom koje se predaje. S druge strane, ukoliko nastavnik nije prethodno dobro vladao upotrebom sokratovskog metoda, obuka za njegovo korištenje u svrhu mijenjanja stavova omogućit će mu da stečeno znanje i vještine prenese i upotrijebi u svrhu objašnjavanja onoga što jeste sadržaj predmeta koji predaje i tako unaprijedi svoje nastavničke i predavačke vještine, poveća kvalitet svojih časova i predmet koji predaje predstavi na zanimljiviji način. Na taj način bi se, također, doprinijelo unapređenju stavova studenata, relevantnih za njihov obrazovni uspjeh, ali ovaj put uklanjanjem stvarnih nedostataka vezanih za objekte tih stavova ili poboljšavanjem njihovih karakteristika.

Podučavanje nastavnika osnovama kognitivnog modela i konkretnim saznanjima vezanim za strukturu i genezu stavova studenata dobijenih u prvoj fazi omogućit će im da vještinu sokratovskog ispitivanja koriste usmjerenije i efikasnije; naučiće kako da (naprimjer, postavljanjem kojeg pitanja) aktiviraju pojavljivanje automatskih misli koje su povezane sa stavovima koji se žele promijeniti te kako da identificiraju te misli u riječima studenata u toku rasprave. Također, unaprijed će biti upoznati sa načinom na koji se takve automatske misli argumentiraju (tj. racionaliziraju) i kako su povezane sa uvjerenjima koja su dublje usađena; to bi trebalo olakšati efikasnu upotrebu sokratovskog ispitivanja, odnosno davanje kontraargumenata i osporavanje automatskih misli, jer bi se dio argumenata za to osporavanje mogao unaprijed pripremiti, te, kroz unaprijed pripremljenu (okvirnu) seriju pitanja, olakšati navođenje studenata da uvide vezu između automatskih misli sa dubljim uvjerenjima i tako postanu svjesni tih dubljih uvjerenja. Nakon što (odnosno ako) bi dublja uvjerenja bila osviještena, moglo bi se (opet, sa već dobro pripremljenim argumentima i pitanjima) preći na njihovo osporavanje i dekonstrukciju, i tako nastaviti dok se ne bi došlo do sržnih uvjerenja (naravno, ukoliko bi to bilo potrebno) i njih osvijestilo, time stvarajući pretpostavke i za njihovo osporavanje. S obzirom da nastavnici rade sa grupama studenata, prioritet bi trebalo dati stavovima koji su najzastupljeniji u datoj studentskoj populaciji, ali bi, u skladu sa kontekstom, trebalo započinjati diskusije i o onim koji su manje zastupljeni.

U obje ove situacije (pri problematiziranju stavova koje dijeli većina i pri raspravi o onima koje dijele pojedinci ili manjina) raspravu je moguće voditi na tri načina: diskusijama sa pojedinačnim studentima, moderiranjem diskusije između studenata te samostalnom nastavnikovom razradom argumenata za određeni stav i protiv njega. Također, u obje situacije svako problematiziranje stava koji je prisutan kod većeg ili manjeg broja studenata u cilju njegovog uklanjanja može preventivno djelovati na one studente koji taj stav nemaju, odnosno inokulirati ih protiv eventualnog prihvatanja takvih stavova nekada u budućnosti. Promjena stavova i inokulacija mogu biti olakšani ukoliko posebna pažnja bude posvećena mijenjanju stavova pojedinaca koji imaju uticaja među studentima i koji mogu uticati na to da oni promijene svoja uvjerenja. Takvi pojedinci mogu biti identificirani primjenom sociometrijskog postupka, te im može biti posvećena posebna pažnja u diskusijama u toku nastave, tako što će se, naprimjer, namjerno inicirati pojedinačne diskusije sa njima. Osim diskusije u toku nastave, kognitivni terapeut može izvan nastavnog konteksta održavati razgovore sa takvim pojedincima i detaljnije se posvetiti promjeni njihovih stavova i time povećati šanse da oni facilitiraju promjenu mišljenja kod kolega kod kojih imaju uticaja. Proces primjene naučenog od strane nastavnika u početku može pratiti kognitivni terapeut prisustvujući nastavi, a nakon što bi se uvjerio da je nastavnik dovoljno dobro savladao relevantni sadržaj i tehnike, analizu njegovog rada bi mogao svesti na oblik i frekvenciju uobičajene kliničke supervizije. Na ovaj način, obuka jednog nastavnika bi se vršila samo jednom a njegove vještine kasnije, kroz „superviziju,, samo dodatno usavršavale. Te vještine nastavnik bi mogao koristiti u nastavi iz bilo kog predmeta i, u osnovi, u bilo kojoj vrsti interakcije sa studentima, s tim što bi za svaki novi predmet i svaku novu studentsku populaciju trebala biti urađena nova priprema; nastavnici koji bi pokazali visok interes za ovakvu vrstu rada mogli bi se podučiti da dio pripreme implementiraju sami.

Zaključak

Uzmemo li sve relevantne činjenice u obzir, nije teško zaključiti da se od dobro pripremljene i isplanirane primjene tehnika kognitivne terapije u svrhu promjene nepoželjnih stavova vezanih za različite aspekte obrazovanja može očekivati da poluči željene rezultate. Kognitivna terapija odnosno njeni principi i tehnike prilagođene obrazovnom kontekstu mogu unaprijediti odgojnu (ali i „čisto,, obrazovnu) komponentu nastave, i tako joj pomoći da potpunije ispuni vlastite ciljeve, tim prije što se čini da imaju kapacitete za prevazilaženje posljedica koje određeni objektivni faktori, kao što su

socioekonomske razlike, mogu imati na obrazovni uspjeh studenata zbog snažnog uticaja koji imaju na njihovu percepciju i odnos prema obrazovanju.

Ono što može djelovati iznenađujuće jeste broj mogućih pozitivnih posljedica te primjene, koje ne moraju biti nužno predviđene izvornim planom. Naprimjer, čak i ako kod jednog broja studenata ne bi bio postignut uspjeh u promjeni stavova, činjenica da bi kod druge grupe bio postignut uspjeh značila bi da je socijalna podrška za nepoželjne stavova umanjena, što bi kod onih koji te stavove još uvijek budu prihvatili rezultiralo ne nužno njihovim odbacivanjem, ali vjerovatno manjim stepenom sigurnosti u njihovu ispravnost, a zbog toga i smanjenjem uticaja koji ti stavovi imaju na ponašanje. Također, odgojna komponenta ovakvog djelovanja vjerovatno se ne bi sastojala samo u dekonstrukciji i uklanjanju nepoželjnih vrijednosnih uvjerenja, već bi traženje od studenata da validnost svojih uvjerenja mjere na osnovu njihove logičnosti i zasnovanosti na činjenicama impliciralo da su racionalnost i utemeljenost na činjenicama važnije osobine njihovih uvjerenja od nekih drugih razloga zbog kojih ih možda prihvataju, odnosno da su to vrijednosti koje trebaju prihvatiti i njegovati kada je u pitanju izbor onoga u šta će vjerovati. Osim vrijednosne promjene, insistiranje na racionalnosti i činjeničnoj utemeljenosti uvjerenja te jačanje sposobnosti studenata da analiziraju vlastita uvjerenja i njihove veze sa svojim osjećajima i ponašanjima, može na još jedan način (osim kroz sprečavanje nezaposlenosti i siromaštva) doprinijeti prevenciji pojave problema sa mentalnim zdravljem, tako što će im olakšati da razumiju sva druga svoja uvjerenja i uklone ona koja nisu racionalna, odnosno ona koja mogu biti svrstana u kategoriju zabluda, a koja zbog svoje iracionalnosti i neutemeljenosti mogu imati negativne posljedice po njih. Ustvari, može se reći da bi upoznavanje sa principima i tehnikama kognitivne terapije studentima omogućilo da steknu veću kontrolu nad vlastitim duševnim životom i ponašanjem uopšte (a time i da povećaju samopuzdanje), te da u najširem smislu riječi preuzmu veću odgovornost za sebe i svoje postupke.

Kada su u pitanju nastavnici, osim što mogu steći vrijedne vještine i postati efikasniji predavači i odgajatelji, oni će također dobiti razloge da preispitaju vlastite stavove i da usvoje racionalnost i činjeničnu zasnovanost uvjerenja kao vrijednosti u tom domenu. Pored koristi koje u tom procesu mogu ostvariti za sebe, vrijednosna promjena trebat će se desiti ukoliko nastavnik želi efikasno djelovati na studente, jer je teško očekivati da studenti prihvate vrijednosti koje nastavnik na njih želi prenijeti ukoliko on(a) sam(a) te vrijednosti ne njeguje. Također, možda više nego kod studenata, treba očekivati da nastavnici

osnaže sposobnost nadziranja i održavanja vlastitog mentalnog zdravlja, zato jer su oni ti koji bi znanje o principima i tehnikama kognitivne terapije trebali dobiti direktno od stručnjaka za kognitivnu terapiju, za razliku od studenata koji to znanje ne dobijaju „iz prve ruke,“. Dodatna razlika u korist nastavnika jeste to što će nastavnik koji prihvati ovakav odgojni pristup nastaviti, susrećući se uvijek sa novim populacijama studenata, usavršavati svoje vještine samoanalize i kritičkog mišljenja a time i povećavati mogućnosti unapređenja vlastitog mentalnog zdravlja. Još jedan od plodova praktikovanja kognitivne samoanalize bile bi i bolje socijalne vještine jer bi razumijevanje uzroka vlastitog ponašanja omogućilo da se bolje razumiju i uzroci ponašanja drugih, čime bi se olakšalo izbjegavanje konflikata koji nastaju kao rezultat nesporazuma i pogrešnih interpretacija ponašanja drugih. Na taj način, odnosi unutar studentske populacije i odnosi te populacije sa nastavnikom bili bi poboljšani, što bi vrlo vjerovatno rezultiralo boljom percepcijom na obje strane, većom motivacijom za saradnju, kvalitetnijom saradnjom, te boljim obrazovnim uspjehom studenata.

Povećanje motivacije, a time i obrazovnog uspjeha, bili bi s druge strane posljedice i primarnog rezultata primjene kognitivne terapije u nastavi, odsustva negativnih stavova kod studentata. Veći obrazovni uspjeh bi vjerovatno doveo do veće samoefikasnosti, koja bi tu motivaciju dodatno povećala i time dodatno pozitivno djelovala na obrazovni uspjeh. Promjena odnosa studenata prema nastavi koja bi se desila kao rezultat djelovanja nastavnika te njihov bolji obrazovni uspjeh, do kojeg bi došlo usljed te promjene, usljed boljeg odnosa sa nastavnikom i usljed upotrebe sokratovskog metoda od strane nastavnika u sklopu podučavanja gradiva, trebali bi povećati samoefikasnost kod nastavnika (dakle, njegova percepcija sebe kao predavača i odgajatelja bi se trebala popraviti), a time i njegovu motivaciju za rad i kvalitet njegovog rada, što bi se, opet, ogledalo u većem obrazovnom uspjehu studenata. Sve navedene posljedice (kao i druge koje su zamislive a nisu navedene) samo su moguće, ne i nužne, ali se ipak čine dovoljno vjerovatnim da opravdaju barem pokušaj primjene kognitivne terapije i njenih principa u odgojnom i akademskom djelovanju nastavnika.

TRAINING OF UNIVERSITY TEACHERS FOR MORE EFFICIENT EDUCATIONAL WORK THROUGH USAGE OF PRINCIPLES OF COGNITIVE BEHAVIOURAL THERAPY

- Abstract -

Attitudes of students towards education represent one of the most important determinants of their motivation for learning and academic success. Possession of tools for modification of those attitudes, when they prevent academic participation and success, would simplify the rearing and teaching role of teachers. Since cognitive therapy is highly efficient approach of changing behaviour by changing beliefs (including attitudes), the adaption of its basic principles and techniques in education context regarding modification of relevant attitudes, as well as education of teachers in the field of cognition-based techniques, could satisfy the need for such a tool. Here we present the theoretical elaboration of possibilities to integrate the principles and techniques of cognitive therapy into educational process in order to facilitate change of attitudes which can inconveniently affect academic inclusion and success of students.

Keywords: attitudes towards education, academic success, cognitive model, Socratic method.

Literatura

- **Ajayi, K. O., Lawani, A. O. i Salomi, M. O.** (2012). The Influences of Self-Concept and Academic Motivation on Students' Attitude to Mathematics in Selected. Secondary Schools in Ogun State, Nigeria. *European Journal of Scientific Research*, 67(3), 444–455.
- **Baumeister, R. F. i Bushman, B. J.** (2008). *Social Psychology and Human Nature*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- **Beck, J. S.** (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- **Benford, R. i Gess-Newsome, J.** (2006). Factors Affecting Student Academic Success in Gateway Courses at Northern Arizona University. Pristupljeno na stranici Northern Arizona University, Center for Science Teaching and Learning: <http://www2.nau.edu/~facdev-p/TR/Factors.pdf>.
- **Boghossian, P.** (2003). How Socratic Pedagogy Works. *Informal Logic*, 23(2), 17–25.
- **Nash, R.** (1999). Bourdieu, 'Habitus', and Educational Research: Is It All Worth the Candle? *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 175–187.
- **Nash, R.** (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431–447.
- **Branco, A. U. i Valsiner, J.** (2012). Editor's Introduction: Values as Culture in Self and Society. In Branco, A. U. i Valsiner, J. (Eds.), *Cultural Psychology of Human Values* (pp. vii - 2). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- **Curtis, K. M.** (2006). Improving Student Attitudes: a Study of a Mathematics Curriculum Innovation. PhD Thesis. Kansas State University, Manhattan.
- **DeRubeis, R. J., Webb, C. A., Tang, T. Z i Beck, A. T.** (2010). Cognitive Therapy. In Dobson, K. S. (Ed.), *Handbook of Cognitive – Behavioral Therapies* (3rd ed.). (pp. 277–316). New York: The Guilford Press.
- **Friedman, E. S., Thase, M. E. i Wright, J. H.** (2008). Cognitive and Behavioral Therapies. In Tasman, A., Kay, J., Lieberman, J. A., First, M. B. i Maj, M. (Eds.). *Psychiatry* (3rd ed.) (pp. 1920–1947). New Jersey: John Wiley i Sons.
- **Haslett, B. J.** (1976). Attitudes Toward Teachers as a Function of

- Student Academic Self-Concept. *Research in Higher Education*, 42, 41–58.
- **Hewstone, M., Stroebe, W. i Jonas, K.** (2012). *An Introduction To Social Psychology* (5th ed.). Chichester: John Wiley i Sons.
 - **Hodge, D. R.** (2008). Constructing spiritually modified interventions: Cognitive therapy with diverse populations. *International Social Work*, 51, 178–192.
 - **Huppert, J. D.** (2009). The Building Blocks of Treatment in Cognitive-Behavioral Therapy. *The Israeli Journal of Psychiatry and Related Sciences* 46(4), 245–250.
 - **Jakobsen, J. C., Hansen, J. L., Storebø, O. J., Simonsen, E. i Gluud, C.** (2011). The Effects of Cognitive Therapy versus ‘No Intervention’ for Major Depressive Disorder. *PLoS ONE*, 6(12), 1–11.
 - **James, R.** (2001). Participation disadvantage in Australian higher education: An analysis of some effects of geographical location and socioeconomic status. *Higher Education* 42(4), 455–472.
 - **Jaspars, J. M. F.** (1978). The Nature And Measurement Of Attitudes. In Tajfel, H. i Fraser, C. (Eds.). *Introducing Social Psychology* (pp. 256–276). Harmondsworth: Penguin Book.
 - **Lambert, E. G., Hogan, N. L, Barton, S. i Stevenson, M. T.** (2007). An Evaluation of CHANGE, a Pilot Prison Cognitive Treatment Program. *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, 5(1), 1–18.
 - **Legrand, L.** (2001). *Moralna izobrazba danas: ima li to smisla? (Enseigner la morale aujourd’hui?)*. Prijevod Noemi Jugwirth. Zagreb: Educa.
 - **Lotkowski, V.A., Robbins, S. B. i Noeth, R. J.** (2004). The Role of Academic and Non-Academic Factors in Improving College Retention (ACT Policy Report). Pristupljeno na internet stranici ACT: http://www.act.org/research/policymakers/pdf/college_retention.pdf.
 - **Manoah, S. A., Indoshi, F. C. i Othuon, L. O. A.** (2011). Influence of attitude on performance of students in mathematics curriculum. *Educational Research*, 2(3), 965-981.
 - **Mayer, R. E. i Wittrock, M. C.** (2006). Problem Solving. In Alexander, P. A. i Winne, P. H. (Eds.). *Handbook of educational psychology* (2nd ed.), (pp. 287–304). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 - **McCoach, D. B. i Siegle, D.** (2003a). Factors That Differentiate

- Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students. *Gifted child quarterly*, 47(2), 144–154.
- **McCoach, D. B. i Siegle, D.** (2003b). The school attitude assessment survey–revised: new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414–429.
 - **Myers, D. G.** (2012). *Exploring Social Psychology* (6th ed.). New York: McGraw – Hill.
 - **Okuda, M., Balán, I. Petry, N., Oquendo, M. i Blanco, C.** (2009). Cognitive-Behavioral Therapy for Pathological Gambling: Cultural Considerations, *American Journal of Psychiatry*, 166, 1325–1330.
 - **Overholser, J. C.** (1993). Elements of the Socratic Method: I. Systematic Questioning. *Psychotherapy*, 30(1), 67–74.
 - **Pantalone, D. W., Iwamasa, G. Y. i Martell, C. R.** (2010). Cognitive-Behavioral Therapy with Diverse Populations. In Dobson, K. S. (Ed.), *Handbook of Cognitive – Behavioral Therapies* (3rd ed.), (pp. 445–464). New York: The Guilford Press.
 - **Pennington, D. C.** (2004). *Osnove socijalne psihologije (Essential of social psychology)*. Preveo Boris Mlačić (treće izdanje). Jastrebarsko: Naklada Slap.
 - **Schwartz, S. H.** (1992). Universals in the Content and Structure of Values. Theoretical Advances and Empirical Studies in 20 Countries. *Advances in Experimental Psychology*, 25, 1–65.
 - **Smith, R. E. i Swinyard, W. R.** (1983). Attitude-Behavior Consistency: The Impact of Product Trial Versus Advertising. *Journal of Marketing Research*, XX, 257–267.
 - **Stern, M.** (2012). *Evaluating and Promoting Positive School Attitude in Adolescents*. New York: Springer.
 - **Šiber, I.** (1998). *Osnovi političke psihologije*. Zagreb: Politička kultura
 - **Throop, C. J. i Murphy, K. M.** (2002). Bourdieu and phenomenology: A critical assessment. *Anthropological Theory*, 2(2), 185–207.
 - **Tett, L.** (1999). Widening provision in higher education – some nontraditional participants’ experiences. *Research Papers in Education*, 14(1), 107–119.
 - **Van Rossem, K.** (2006). What is a socratic dialogue? *Filosofie*, 16(1), 48–51.
 - **Walpole, M.** (2003). Socioeconomic Status and College: How SES

- Affects College Experiences and Outcomes. *The Review of Higher Education*, 27(1), 45–73.
- **Whiteley, T. R.** (2006). Using the Socratic Method and Bloom's Taxonomy of the Cognitive Domain to Enhance Online Discussion, Critical Thinking, and Student Learning. *Developments in Business Simulation And Experiential Learning*, 33, 65–70.
 - **World Health Organization (WHO) Regional Office for Europe** (2011). Impact of economic crises on mental health. Pristupljeno na: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/134999/e94837.pdf.
 - **Longmore, R. J. i Worrell, M.** (2007). Do we need to challenge thoughts in cognitive behavior therapy? *Clinical Psychology Review*, 27, 173–187.
 - **Yi, Y.** (1989). An investigation of the structure of expectancy-value attitude and its implications. *International Journal of Research in Marketing*, 6, 71–83.