

Интерни материјали за спремање испита из предмета
ПСИХОЛОШКЕ ОСНОВЕ ВАСПИТНОГ РАДА У ДОМУ
УЧЕНИКА

Смер Васпитач у дому ученика

Факултет педагошких наука
Универзитет у Крагујевцу

Јагодина
2023.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

САДРЖАЈ

1. Крстић, К. 2017. *Доживљај себе у адолесценцији: улога родитеља и вршњака*. Београд: Институт за психологију. (стр:11-21, 81-116, 124-132)
2. *ОСНОВЕ ВАСПИТНОГ ПРОГРАМА за школе са домом и домове ученика*. 2015.
3. Дејановић, В. И сар. 2003. *Приручник за водитеље радионица. Сада знам-зато могу*. Београд: Центар за права детета. (Радиониچارски приступ, стр.37-48; Комуникацијске вештине, стр. 48-55; Конфликти и мапирање 55-58)
4. Трикић, З. и Коруга. Д. Од свађе слађе. *О медијацији*. Београд: ГТЗ.
5. Димитријевић, Б. *Младе истополно оријентисане особе и развој мањинског сексуалног идентитета*.
6. Гиденс, Е. 2007. Социологија. *Род и сексуалност*. Предрасуде, дискриминација и расизам. Београд: Економски факултет. (стр. 135-145; 265-269).
7. Гиденс, Е. 2007. Социологија *Предрасуде, дискриминација и расизам*. Београд: Економски факултет. (стр. 265-269).
8. Росандић, Р и Кораћ, Н. 1995. Учионица добре воље. *Одрастање с конфликтима у учионици добре воље*. (стр. 38-48). Београд: Група Мост.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

Adolescencija

Određenje adolescencije

Reč 'adolescencija' pojavljuje se prvi put u XV veku, a potiče od latinske reči *adolescere*, što znači „odrastati“ ili „sazrevati“ (Muuss, 1990; Lerner & Steinberg, 2004). U većini razvojnih periodizacija životnog toka u okviru zapadnih kultura adolescencija se definiše kao zaseban, tranzitorni razvojni period između detinjstva i odraslog doba. Kao granice adolescencije najčešće se navode uzrasti od 10 do 11 godina, kada počinje pubertet, i uzrasti od 18 ili 21 godine, kada osoba, po različitim kriterijumima, stiče status odrasle osobe u društvu (u nekim periodizacijama pubertet traje čak do 26 godine). Još u IV veku pre nove ere Platon i Aristotel isticali su specifičnosti razvojnog perioda između detinjstva i zrelog doba. Za taj period mladosti vezivali su pojavu mišljenja, sposobnosti odlučivanja i izbora, ali i egocentrizam, uverenost mladih u vrednost sopstvenog mišljenja (Lerner & Steinberg, 2004; Santrock, 2014). Žan-Žak Ruso je još 1762. godine, u svom delu *Emil ili o vaspitanju*, pisao o adolescenciji kao specifičnom razvojnem periodu. On je izdvojio tri karakteristike adolescencije (Lightfoot, Cole, & Cole, 2012):

1. nestabilnost i emocionalni konflikti izazvani biološkim sazrevanjem;
2. ponavljanje (u skraćenom obliku) ranijih stadijuma života koje je dete prošlo;
3. dominantne biološke i socijalne promene praćene su promenama u psihološkim procesima: razvijaju se sposobnost logičkog mišljenja i refleksije i svest o sebi.

Kao koncept stadijuma u ljudskom razvoju adolescencija je počela da se koristi tek krajem XIX veka u radovima zapadnih autora (Brooks-Gunn & Reiter, 1993; Kimmel & Weiner, 1995). Prekretnicu u akademskom i naučnom izučavanju adolescencije obeležilo je dvotomno izdanje *Adolescencija* Stenlija Hola (G. Stanley Hall) objavljeno 1904. godine (Arnett, 2006). Hol je odgovoran za stvaranje mita o adolescenciji kao o periodu emocionalnosti, „bura i stresova“, univerzalnom i neizbežnom periodu emocionalnih i bihejvioralnih sukoba, turbulencija i promena raspoloženja pre uspostavljanja stabilne ravnoteže u odraslom dobu. Hol prihvata ideje o rekapitulaciji kao razvojnom principu, te je za njega adolescencija ekvivalent perioda u filogenezi kada je naš predak od životinje postao civilizovano ljudsko biće (Lerner & Steinberg, 2004; Lesko, 2012). Iako, biološki i redukcioniistički, zasnovani na Darvinovoj teoriji evolucije i lamarkizmu, neki Holovi uvidi i zaključci saglasni su sa današnjim teorijskim i empirijskim saznanjima o specifičnostima ovog perioda, kao što su, na primer, vršnjačke relacije, delinkventno ponašanje, podložnost uticaju medija i sl. (Arnett, 2006; 2012a).

Skoro istovremeno, antropološkinja Margaret Mid (Margaret Mead, 1928) došla je do potpuno drugačijih zaključaka izučavajući adolescente na ostvru Samoa. Njena studija je ukazala na to da specifičnosti adolescencije nisu biološke, već sociokulturne prirode. Zavisno od specifičnosti kulture, ograničenja i očekivanja koja se postavljaju pred adolescenta, ovaj period može biti pun nemira i sukoba, kao što je to slučaj u zapadnim društvima, ili miran i postepen prelaz ka statusu odraslih, kao što je to slučaj na ostvru Samoa. Iako kasnije kritikovani, nalazi Margaret Mid značajni su, jer su pokazali da, pored biološke, adolescencija ima i socijalnu, kulturnu i istorijsku osnovu (Santrock, 2014). Na značaj socijalnih, kulturnih i istorijskih uslova u konceptualizaciji adolescencije ukazuju i savremena saznanja o specifičnostima adolescentnog perioda tzv. *milenijumske generacije*. Ustaljen u popularnoj kulturi, ovaj naziv odnosi se na generacije rođene početkom devedesetih godina prošlog veka, koje su sazrele do adolescencije i ranog zrelog doba na početku novog milenijuma. Ono što ih odlikuje i razlikuje od prethodnih generacija jeste odrastanje u „digitalnom svetu“, u svetu moderne tehnologije, Fejsbuka, Jutjuba i sms/vajber poruka (o čemu će biti više reči u završnom poglavlju) (Gross, 2013; Papacharissi, 2010; Walrave et al., 2016). Rasprave o pozitivnim i/ili negativnim posledicama ovakvog odrastanja i dalje su vrlo žive, kako u javnim debatama, tako i u naučnoj literaturi (Begley & Interlandi, 2008; Damon, 2008; Taylor & Frato, 2012; Bauerlein, 2008).

U savremenoj razvojnoj psihologiji ne postoji jedinstveno, široko prihvaćeno određenje adolescencije. Ne postoji saglasnost teoretičara oko

toga da li je adolescencija univerzalni razvojni period ili nije, niti oko toga koji faktori primarno određuju osobenosti ovog perioda. Međutim, postoji saglasnost oko toga da je adolescencija period od početka puberteta do trenutka kada mlada osoba stiče status odraslog, period priprema za preuzimanje uloga i odgovornosti odraslih u njihovoj kulturi. Sva deca prolaze kroz period fizičkog rasta, promena u građi i obliku tela, sazrevanja. Međutim, postoje velike razlike između kultura s obzirom na to kakvo se značenje pridaje pubertetskim promenama, kakva prava i status ima mlada osoba, kakvi se zahtevi i očekivanja postavljaju pred nju, šta je potrebno da ostvari da bi dobila status odraslog u društvu. Skoro u svim kulturama postoje neki oblici adolescentnog perioda, koji se razlikuju samo u trajanju perioda i raznovrsnosti iskustva kojima je adolescent izložen (Larson, Wilson, & Rickman, 2010). Zbog toga je veoma teško izdvojiti suštinske odlike i opisati period adolescencije. Značaj teorija adolescencije je upravo u tome što definišu granice ovog razvojnog perioda, ukazujući na suštinske karakteristike adolescentnog funkcionisanja (Newman & Newman, 2011). Većina modernih teoretičara bavi se pitanjima uticaja i povezanosti bioloških, socijalnih, bihevioralnih i kulturnih faktora na osobenosti razvojnog prelaska od detinjstva ka zreloom dobu.

Različiti teorijski pristupi adolescenciji

Kao što je već rečeno, ne postoji jedinstvena teorija adolescencije, ali se pitanjima specifičnosti adolescencije kao razvojnog perioda i njenim ključnim odlikama bave autori u okviru različitih razvojnih perspektiva i opštih ili specifičnih razvojnih teorija.

Teoretičari biološko-maturacionističke perspektive naglašavaju univerzalnost biološkog razvoja, nasledne faktore i sazrevanje. Karakteristike adolescencije određuju biološki faktori, pri čemu su najznačajnije promene koje nastaju usled telesnog i fizičkog sazrevanja i sazrevanja funkcije reprodukcije. Emocionalna nestabilnost, konflikti sa roditeljima i buntovništvo adolescenata postoje samo u društvima u kojima socijalna sredina nameće stroge zabrane i ograničenja u izražavanju ove novo-sazrele funkcije.

Slično tome, psihoanalitička (psihoseksualna) teorija razvoja (Sigmund Frojd, Ana Frojd) opisuje adolescenciju kao poslednji stadijum mentalnog razvoja i razvoja ličnosti, obeležen tenzijama i konfliktima. U tom periodu ponovo se aktiviraju konflikti iz detinjstva i prerađuju ranije uspostavljene identifikacije. Adolescent razvija nove mehanizme odbrane za nabujale seksualne i agresivne impulse; proširuju se nekonfliktne ego zone, što omogućava uspostavljanje stabilnih odnosa; razvija se seksualni

identitet; uspostavljaju se jasnije granice između privatnog i javnog selfa (Freud, A., 1936; Blos, 1989).

Brojni autori razvijali su nove i usavršavali početne ideje psihoanalitičke teorije. Jedna od najznačajnijih teorija je psihosocijalna teorija Erika Eriksona (Erikson, 1968). Erikson opisuje razvoj tokom životnog ciklusa kroz osam stadijuma. Svaki stadijum određen je specifičnim razvojnim zadatkom, to jest krizom koju osoba treba da razreši. Specifičnost adolescencije, i ujedno njena snaga i potencijal, ogleda se u tome što osoba ima priliku da ponovo proradi ranije razvojne krize, ali i da razreši novu, jedinstvenu za ovaj period. Razvojni zadatak u stadijumu adolescencije jeste formiranje identiteta. Tokom ovog razvojnog stadijuma osoba traga za identitetom, eksperimentiše i istražuje ko je i čemu želi da se posveti. Erikson je naglašavao proces formiranja identiteta kao srž adolescencije, što je široko prihvaćeno stanovište i van okvira ovog teorijskog pristupa. Po Eriksonu, formiranje identiteta postaje suštinski problem tokom adolescencije, jer je to vreme kada se verovanja, sposobnosti, želje i novi seksualni nagoni deteta moraju integrisati sa normama, socijalnim zahtevima i očekivanjima odraslih, u zdravu i celovitu ličnost (Erikson, 1968). Ovaj razvojni zadatak je ispunjen ako osoba izgradi stabilan identitet, što podrazumeva posvećenost odnosima i profesionalnim izborima. S druge strane, neispunjen zadatak, to jest nerazrešena kriza, znači konfuziju identiteta, jer osoba nije odabrala ciljeve i vrednosti kojima želi da se posveti. Džejms Marsija je razradio ovu dihotomiju – izgrađen identitet naspram konfuzije identiteta, postulirajući model sa četiri moguća statusa identiteta (Marcia, 1993). Zavisno od toga da li je osoba prošla kroz krizu, fazu istraživanja i eksperimentisanja, te da li je odabrala uloge kojima će se posvetiti, može se govoriti o ostvarenom, difuznom, usvojenom identitetu i moratorijumu identiteta.

Ne zanemarujući značaj bioloških faktora, teoretičari univerzalno-konstruktivističke perspektive, među kojima je svakako najznačajniji Žan Pijaže, ističu značaj aktivnosti jedinke i interakcije bioloških i sredinskih faktora. Pijažeova teorija kognitivnog razvoja ističe univerzalne karakteristike kognitivnog razvoja i aktivnu ulogu jedinke u konstrukciji sopstvenog saznanja. Periodu adolescencije odgovara četvrti, završni stadijum razvoja – stadijum formalno-operacionog mišljenja. Ovaj novi oblik mišljenja menja sve aspekte psihičkog funkcionisanja, uključujući shvatanje sebe, odnos prema vršnjacima, sposobnost za rad i stavove prema socijalnim temama (Pijaže, 1990). Formalno-operaciono mišljenje adolescenata je apstraktno, oslobođeno ograničenja realnog. Sposobni su da operišu sa propozicijama, da ih kombinuju i uspostavljaju složene odnose među njima. Sposobnost refleksije omogućava im da misle o sopstvenim misaonim

procesima, evaluiraju sopstvene zaključke, postavljaju hipoteze i procenjuju verovatnoću određenih ishoda. Uz širenje kognitivnih sposobnosti, šire se i interesovanja adolescenata, kao i svet u kome žive. Njihovo mišljenje nije više ograničeno na iskustvo, bliske odnose i okruženje. Po prvi put adolescent pokazuje interesovanje za socijalne teme, probleme društvenih odnosa i uređenja, religiju, ideologiju, moral.

U osnovi Pijažeeve teorije je pretpostavka o univerzalnim karakteristikama kognitivnog razvoja, dok uslovi i sredina u kojima se dete razvija mogu biti samo manje ili više podsticajni za taj razvoj. Međutim, stadijum formalnih operacija nije „izdržao“ test kros-kulturnih istraživanja. Obimne empirijske provere Pijažeevih pretpostavki pokazale su da formalne operacije nisu univerzalno svojstvo adolescenata, već da su pod velikim uticajem kulture i školovanja (Rogoff, 1991).

U okviru univerzalno-konstruktivističke perspektive treba pomenuti još jednu teoriju, manjeg obima ali značajnu za razumevanje adolescencije – Kolbergovu teoriju razvoja moralnog mišljenja. Polazeći od Pijažeeve teorije kognitivnog razvoja, Lorens Kolberg je opisao razvoj moralnog mišljenja kroz tri stadijuma, odnosno šest podstadijuma (Kohlberg, 1976). Periodu adolescencije odgovara konvencionalni stadijum. U shvatanju moralnosti adolescenata dominira *moralnost dobrog deteta*, a pojavljuje se i sledeći, 4. podstadijum – *moralnost zakona i reda*. Moralno mišljenje u periodu adolescencije, na konvencionalnom stadijumu, podrazumeva formalno-operaciono mišljenje. Tek na ovom stadijumu adolescent je sposoban da analizira odnose između pojedinca i grupe i istovremeno razmatra sve postojeće faktore relevantne za moralnu odluku (Kohlberg, 1984). Moralnost dobrog deteta na trećem podstadijumu određuje kao moralno ono ponašanje koje ispunjava očekivanja porodice, nastavnika i drugih značajnih osoba. Na sledećem podstadijumu, moralnosti zakona i reda, okvir moralnog ponašanja se proširuje sa očekivanja bliskih osoba na poštovanje društvenih zakona i održavanje socijalnog reda. Kolbergova teorija bila je višestruko kritikovana, jer nisu sva istraživanja uspela da potvrde nužnost redosleda stadijuma niti vezu sa Pijažeevim stadijumima kognitivnog razvoja. Međutim, najozbiljnija kritika upućena ovoj teoriji odnosi se na njenu ograničenost u objašnjenju nesklada između moralnog mišljenja i moralnog ponašanja, te kulturnih razlika u moralnom suđenju (Snarey, 1985; Tietjen & Walker, 1985; Walker, 2004; Walker et al., 1999). S druge strane, postoji saglasnost autora (na primer, W. Damon, Selman) u pogledu kvalitativne promene u mišljenju tokom adolescencije koja adolescentima omogućava da sagledaju različite perspektive i uzmu u obzir perspektivu šire društvene grupe pri sagledavanju socijalnih odnosa i situacija.

Psiholozi kulturalističke perspektive u najvećoj meri osporavaju univerzalnost adolescencije kao razvojnog perioda, ukazujući na kulturološke i antropološke nalaze koji potvrđuju da je adolescencija razvojni period u nekim kulturnim uslovima, ali ne u svim (Whiting, Burbank, & Ratner, 1986). Izdvajanje adolescencije kao zasebnog i specifičnog razvojnog perioda zavisi prvenstveno od vremena koje je potrebno za akulturaciju mlade osobe, to jest od vremena koje joj je potrebno za usvajanje i prenošenje različitih kulturnih znanja i veština neophodnih za život u društvu u kojem živi. U društvima u kojima je potrebno mnogo vremena da bi mlada osoba ovladala svim aktivnostima, veštinama i znanjima, potrebnim ne samo za polnu već i kulturnu reprodukciju, adolescencija će se izdvajati kao zaseban period pripreme za zrelo doba i uloge odraslih. U nekim kulturama početak zrelog doba obeležen je ritualom inicijacije, te se adolescencija ne izdvaja kao zaseban period, to jest traje koliko i sama ceremonija inicijacije (Kimmel & Weiner, 1995).

Ukazujući na kulturne razlike, teoretičari kulturalističke perspektive naglašavaju da socijalna sredina oblikuje ponašanje adolescenata. Tako, na primer, Albert Bandura (1964) se ne slaže sa tvrdnjama da je adolescencija specifičan, zaseban period razvoja, jer isti principi učenja koji važe na mlađim uzrastima važe i u periodu adolescencije. On je bio posebno kritičan prema ideji da je adolescencija neizbežno period stresa, tenzije i suprotstavljanja, dokazujući da nivo emocionalnih teškoća adolescenata nije veći nego što je kod odraslih.

Na kraju, pomenućemo danas sve značajniji pristup pozitivne psihologije (Lerner et al., 2013), iako se ovaj pristup ne može smatrati teorijskom perspektivom. Nakon dugogodišnjeg predstavljanja adolescencije kao perioda „bura i stresova“, neizbežnih konflikata sa roditeljima, problematičnog ponašanja, nepoštovanja autoriteta i usmerenosti samo na sebe, sve je više autora koji se okreću pozitivnom pristupu adolescenciji (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Istraživanja ukazuju na to da većina adolescenata teži prosocijalnom ponašanju, ima pozitivan i blizak odnos sa porodicom, vrednuje učenje i rad, ima pozitivnu sliku o sebi i drugima, itd. (Lightfoot, Cole, & Cole, 2012; Offer et al., 1988). Pozitivan razvoj mladih odražava pristup razvoju u kome se naglašavaju snage i pozitivni kvaliteti adolescenata i poželjne razvojne putanje (Benson et al., 2006; Benson & Scales, 2011). U okviru pristupa pozitivnog razvoja mladih Žaklina Lerner je definisala pet pozitivnih karakteristika kao poželjne razvojne ciljeve:

- kompetentnost – pozitivna percepcija sopstvenih sposobnosti u različitim domenima (socijalnom, akademskom, fizičkom);
- samopouzdanje – pozitivan doživljaj sopstvene vrednosti i efikasnosti;

- povezanost – pozitivni odnosi sa porodicom, prijateljima, vršnjacima, nastavnicima;
- karakter – poštovanje socijalnih normi i pravila, razumevanje šta je ispravno a šta pogrešno, postizanje integriteta; i
- brižnost – saosećajnost i pokazivanje emocionalne brige za druge.

Da bi mladi razvili ove pozitivne karakteristike, neophodno je da im se obezbede pozitivan socijalni kontekst i kompetentne odrasle osobe (Lerner et al., 2009; 2013).

Adolescencija kao period razvoja

Na osnovu predočenog možemo zaključiti da ne postoji saglasnost teoretičara niti oko univerzalnosti adolescencije kao perioda, niti oko specifičnih osobenosti samog perioda. Danas se u širokoj upotrebi reč 'adolescencija' odnosi na tranzitivni period u životu između detinjstva i zrelog doba. Međutim, značenje adolescencije i uzrasti kada adolescencija počinje i kada se završava variraju u različitim istorijskim i kulturnim kontekstima.

Može se reći da je adolescencija ne samo biološki fenomen, fenomen određen biološkim faktorima, već i kulturna konstrukcija. Početak puberteta široko je prihvaćen kao indikator početka adolescentnog perioda (Feldman & Elliott, 1993; Kimmel & Weiner, 1995; Lerner & Steinberg, 2004). Međutim, završetak perioda, prelazak iz adolescencije u odraslo doba, određen je socijalnim i kulturnim faktorima. Promene socijalnih uloga, od deteta do roditelja (dakle, sklapanje braka i zasnivanje sopstvene porodice), ili od učenika ka zaposlenom (to jest zaposlenje i ostvarivanje ekonomske nezavisnosti od roditelja), najčešće se navode kao kriterijumi zrelosti (Feldman & Elliott, 1993; Kimmel & Weiner, 1995; Lerner & Steinberg, 2004; Nurmi, 2004). Nekada se koriste i zakonski kriterijumi, kao što su uzrast kada osoba podleže krivičnom zakonu, kada stiče pravo na glasanje, pravo na vozačku dozvolu, samostalnu odluku o venčanju i sl. Problem sa ovim kriterijumom je u tome što su zakonodavstva različitih zemalja različito definisala ovu uzrasnu granicu, navodeći najčešće 16. 18. i 21. godinu kao uzraste kada mlada osoba stiče određena prava (Arnett, 2012a; Kimmel & Weiner, 1995).

Problemima u definisanju i određivanju granica adolescencije doprinosi i činjenica da adolescencija „raste“ na oba kraja. Podaci pokazuju da, fiziološki, pubertet počinje ranije nego pre nekoliko decenija. Početkom XX veka prva menarha kod devojčica najčešće se javljala u uzrastu od 15 godina, dok se danas najčešće javlja u uzrastu od 12 godina (Ar-

nett, 2012a). Takođe, sve je niža uzrasna granica uspostavljanja prvih heteroseksualnih kontakata, specifičnih vidova ponašanja (upotreba šminke, kasni izlasci) i sticanja prvih seksualnih iskustava. Na drugom kraju adolescencije, sve veći zahtevi za dužim školovanjem, sticanjem dodatnog obrazovanja i produženo usavršavanje za posao pomeraju ovu granicu i produžavaju period ekonomske zavisnosti do kraja treće decenije života osobe (Campbell, 1969; Crone & Dahl, 2012; Lerner & Steinberg, 2004; Santrock, 2014).

Pošto obuhvata veliki uzrasni raspon, period adolescencije se najčešće deli na tri potperioda. Rana adolescencija, od 10. do 14. godine, obuhvata period naglašenih fizičkih i socijalnih promena koje se javljaju sa pubertetom. Srednja adolescencija, od 15. do 17. godine, obeležena je traganjem za sopstvenim identitetom, formiranjem vrednosnih sistema i ideologija, planiranjem, donošenjem odluka o sopstvenoj budućnosti i širenjem socijalnih odnosa. Za jedan deo mladih to je i završni period adolescencije. Kasna adolescencija, od 18. do sredine (i kraja) dvadesetih godina života, karakteristična je za one mlade osobe koje zbog produženog školovanja ili drugih socijalnih faktora odlažu ulazak u zrelo doba i preuzimanje uloga odraslih (Feldman & Elliott, 1993; Santrock, 2014).

Karakteristike adolescencije

U zapadnim, razvijenim društvima adolescencija se kao životni period razlikuje i od detinjstva i od zrelosti. Osobnosti ovog perioda mogu se naći u svim domenima razvoja mlade osobe. Adolescencija je prvi period kada osoba postaje aktivna u sopstvenoj socijalizaciji, definišući svoja prava, odnos drugih prema sebi; kada svesno razmišlja o definisanju sopstvenog budućeg identiteta, o donošenju odluka za budućnost i ostvarivanju svojih želja i snova; kada osoba eksperimentiše u predstavljanju sebe pred različitom publikom, svesno radi na menjanju i konceptualizaciji sopstvene ličnosti (Campbell, 1969). O adolescenciji se najčešće govori kao o periodu pripreme za odraslo doba. To je period kada se moraju ispuniti posebni razvojni zadaci, među kojima su najznačajniji: dostizanje fizičke i polne zrelosti; prihvatanje sopstvenog tela i fizičkog izgleda; ostvarivanje emocionalne nezavisnosti u odnosu na roditelje; istovremeno proširivanje i produbljivanje odnosa sa vršnjacima oba pola; izbor i priprema za profesionalnu karijeru; sticanje znanja i veština potrebnih za ostvarivanje odgovarajućih uloga odraslih; formiranje i prihvatanje vrednosnih i etičkih sistema, religije i ideologije; pripreme za brak i osnivanje sopstvene porodice.

U literaturi se navode različite sistematizacije razvojnih zadataka koje adolescent mora da ispuni da bi uspešno prešao na sledeći stadijum. Ovi zadaci često su usmereni na oblasti koje su ključne za socijalni i psihološki razvoj osobe i specifični u zapadnim modernim društvima. Dakle, nisu univerzalni niti nepromenljivi, već odražavaju kulturu u kojoj adolescent živi (Hooker, 1991; prema Heaven, 1994).

Najčešće se spominje nekoliko ključnih razvojnih zadataka (Newman & Newman, 2011; Noller & Callan, 1991). Jedan zadatak adolescencije jeste već pomenuto sticanje *autonomije i nezavisnosti* u odnosu na roditelje. Ova emancipacija postiže se postepeno i često je praćena stresom i nape-tošću, kako za adolescenta, tako i za roditelje.

Drugi zadatak bio bi ostvarivanje *psihoseksualne diferencijacije*. Adolescent mora naučiti da kontroliše svoje nove kapacitete za seksualnu aktivnost, razumeti svoju seksualnost i njen značaj za prijateljske i intimne odnose. Ovaj zadatak podrazumeva i definisanje polnog identiteta i prihvatanje polne uloge.

Adolescencija takođe podrazumeva i ovladavanje veštinama i znanjima neophodnim za ekonomsku nezavisnost i *profesionalnu karijeru*. U ovom periodu to prvenstveno znači odlučivanje o dužini i vrsti obrazovanja.

Razrešavanjem ovih zadataka, adolescent se kreće ka razvijanju *realističnog, stabilnog i pozitivnog identiteta* (Noller & Callan, 1991). Ovaj zadatak je posebno važan, jer se može ostvariti samo ako su prethodni zadaci uspešno ispunjeni.

Međutim, ispunjenje ovih zadataka otežano je, bar za neke adolescente, složenim savremenim socijalnim promenama. Dugotrajno školovanje, nezaposlenost, velika kompeticija i slično, za neke adolescente produžavaju period ekonomske zavisnosti od roditelja i otežavaju definisanje profesionalnog identiteta. Istovremeno, sve češći raspadi brakova i porodica dovode u sumnju opravdanost ideje o braku i osnivanju sopstvene porodice. Uz sve opuštenije socijalne norme koje dozvoljavaju različite oblike partnerskih zajednica i izabranog samohranog roditeljstva, ostaje puno prostora za eksperimentisanje pre nego što osoba donese konačnu odluku i posveti se trajnoj partnerskoj vezi. Isto tako, polna diferencijacija je pod uticajem promenljivih socijalnih standarda, sve većeg broja alternativa, većeg pritiska ka sve ranijem izražavanju seksualnosti i većih mogućnosti za upuštanje u seksualne kontakte i istraživanje seksualnog ponašanja (Golombok & Tasker, 2015; Lamb, 2012; Noller & Callan, 1991; Small & Eastan, 1991; Sylwester, 2007). Samim tim i zadatak ostvarivanja pozitivnog identiteta postaje sve teži i dugotrajniji, a period „adolescencije“ sve duži. Ovo je još jedan primer kako sociokulturna sredina i specifični uslo-

vi u kojima odrasta mlada osoba oblikuju i tok i pravac razvoja. Imajući u vidu uslove koji otežavaju donošenje odluka, posvećivanje odabranim ciljevima, te uslove koji ne podržavaju adolescenta u ispunjenju njegovih razvojnih zadataka, preuzimanju uloga i odgovornosti odraslih, može se govoriti o „produženoj adolescenciji“.

S druge strane, za neke mlade ljude preispitivanje različitih uloga i ne- donošenje konačnih odluka kojima će se posvetiti stvar je izbora. U razvijenim društvima sve je češća pojava da mlade osobe imaju, prvenstveno ekonomsku, nezavisnost od primarne porodice, ali po svim drugim kriterijumima žive statusno kao adolescenti. Ti mladi ljudi često nastavljaju da žive sa roditeljima ili se vraćaju da žive u primarnoj porodici nakon završenog fakulteta i zapošljavanja. Ekonomski su nezavisni, ali skloni da često menjaju posao i emotivne partnere. Zbog toga se u novijim periodizacijama razvoja sve češće pominje novi stadijum, između adolescencije i zrelog doba – *emerging adulthood*, ili period nastupajuće zrelosti. Dakle, ovaj period odnosi se na uzraste između 18 i 25 godina kada mladi postaju nezavisni od primarne porodice, ali još uvek isprobavaju i istražuju različite mogućnosti u životu, odlažući odluku da se posvete odabranim ciljevima i preuzmu odgovornosti odrasle osobe (Arnett, 2006; 2012a). U literaturi se (Arnett, 2006; 2012a; Reifman et al., 2006) navodi pet karakteristika po kojima se ovaj period razlikuje od drugih; to je period:

- 1) istraživanja identiteta – osoba istražuje različite mogućnosti u pogledu posla, emotivnih veza i odnosa, odlažući donošenje trajnih odluka i izbora, te na taj način izgrađuje stabilniji i trajniji identitet;
- 2) nestabilnosti – upravo zbog istraživanja različitih mogućnosti, zbog čestih promena partnera, posla, mesta stanovanja i sl., život u ovom periodu može biti vrlo nestabilan;
- 3) centriranosti na sebe – ovo je period nezavisnosti, odvajanja od primarne porodice i prestanka oslanjanja na roditelje, a pre osnivanja sopstvene porodice i preuzimanja dugotrajne odgovornosti prema jednom partneru i potomstvu;
- 4) neodređenosti – u ovom periodu osobe izveštavaju da su „negde između“, nisu više adolescentni ali nisu još odrasli, ili na neki način su odrasli, ali na neki i nisu; i
- 5) mogućnosti – malo je toga određeno i definitivno u životu tokom ovog perioda; osoba istražuje različite mogućnosti imajući u vidu ciljeve koje želi da postigne u životu.

Navedene karakteristike odgovaraju vidovima ponašanja koji su karakteristični za adolescenciju: nestabilnost, usmerenost na sebe, eksperi-

mentisanje, istraživanje identiteta. Međutim, značenja koja se pripisuju tim vidovima ponašanja i status mlade osobe u društvu – drugačiji su. Prema tome, možemo zaključiti da je razvojna putanja adolescenata ka zreloom dobu *kanalisana* (Nurmi, 2004) brojnim društvenim faktorima. Ti faktori mogu oblikovati iskustvo adolescenata tako da ih podrže i ojačaju njihovu pripremu za odraslo doba, ali mogu delovati i u suprotnom smeru, otežavajući ovu tranziciju, čineći adolescente nespremim za prelazak u novu fazu života (Mortimer & Larson, 2002).

Bez obzira na teorijske nesuglasice u pogledu osobenosti i univerzalnosti adolescencije, neosporno je da u ontogenetskom razvoju osobe postoji tranzicija između detinjstva i zrelog doba kada dolazi do vrlo složenih promena u svim (ili skoro svim) segmentima razvoja: od neurofizioloških, bioloških (fizičkih), kognitivnih, do emocionalnih i socijalnih promena (Adams & Berzonsky, 2007; Arnett 2012a, 2012b; Brown & Prinstein, 2011; Lerner & Steinberg, 2004; Santrock, 2014). Sve te promene (veličina i izgled tela, razvoj seksualnosti, nove i naprednije kognitivne sposobnosti, emocionalni doživljaji, odnosi sa roditeljima, vršnjacima i širim društvom) adolescent treba da integriše u jednu novu sliku o sebi, prožetu osećanjem jedinstvenosti ali i kontinuiteta, te da po prvi put potraži i nađe odgovor na pitanje: „Ko sam (zapravo) Ja?“

U nastavku rada kratko ćemo prikazati najznačajnije promene koje se dešavaju na fizičkom i kognitivnom planu, pošto te promene nisu centralna tema ovo rada. Više pažnje posvetićemo pojmu o sebi kao ključnom konstrukt i socijalnim odnosima u okviru kojih se on razvija.

Pubertet i fizički razvoj

Pubertet, kao niz bioloških i fizičkih promena, predstavlja jedini nedvosmisleno univerzalan aspekt adolescentnog iskustva u svim društvima bez obzira na istorijski period (Arnett, 2012a, 2012b; Santrock, 2014; Susman & Dorn, 2013). Početak puberteta i tok fizičkih promena do sada je detaljno istraživani i dobro poznati. Međutim, pubertet je i socijalna konstrukcija, te su psihosocijalne reakcije na pubertet, adolescenta i njegove sredine u velikoj meri oblikovane društvenim shvatanjima polnog sazrevanja i pubertetskih promena, te značenjima koja im se pridaju. Pubertetske promene predstavljaju završetak fizičkog i polnog sazrevanja osobe, nakon čega ona poprima izgled odrasle jedinke i postaje sposobna za reprodukciju. Istovremeno, u nekim kulturama pubertet, praćen procesom inicijacije, znači i dobijanje statusa i uloge odrasle osobe u društvu. U razvijenim industrijskim zemljama pubertet označava početak prelaznog

Reorganizacija socijalnog života

Značajne promene u biološkim i kognitivnim kapacitetima mlade osobe povezane su sa jednako značajnim promenama u oblicima njegove interakcije sa roditeljima i vršnjacima. Prema Vigotskom, razvoj deteta može se odrediti proširivanjem njegove sredine. Počevši od majčine utrobe i krevetića, pa sve do sobe i kuće, sa njenom neposrednom okolinom, u periodu adolescencije ta sredina postaje svet. Sličnu misao izrazio je i F. Šiler, upoređujući odojče kome je sopstvena kolevka beskrajno velika sa mladićem kome je čitav svet mali (Vigotski, 1996). Dakle, u periodu adolescencije proširuje se socijalni svet; adolescent ima sve veći broj socijalnih kontakata i sve raznovrsnije socijalne odnose. Menja se njegov odnos sa porodicom – vidno je njegovo nastojanje da razvije svoju nezavisnost i autonomiju, ali i da zadrži povezanost u novim i drugačijim odnosima sa roditeljima. Odnosi sa vršnjacima ustanovljeni tokom srednjeg detinjstva takođe se značajno menjaju. Adolescent proširuje krug svojih poznanika, ulazi u sve veći broj sve raznovrsnijih socijalnih grupa, razrađuje i produbljuje svoje prijateljske odnose, uspostavlja odnose sa suprotnim polom. Međutim, jednostavno „izlistati“ niz promena koje se dešavaju i u najvećoj meri obuhvataju uticaj agensā socijalizacije značilo bi nametati jednostavnost koja ne postoji ni u socijalnom životu niti u iskustvu adolescenta. Isto tako nije moguće obuhvatiti, opisati, pa ni razumeti sve promene koje se na tom polju dešavaju. Zbog toga ćemo se zadržati samo na osnovnim kontekstima razvoja u periodu adolescencije – porodici, vršnjačkoj grupi i školi. U nastavku teksta razmotrićemo promene i osobenosti svakog od ovih konteksta razvoja.

Odnosi sa roditeljima

*„Porodica je kao lepo vreme –
primeti se tek kad se pokvari“*

(Csikszentmihalyi & Larson, 1984, str. 146).

Može se reći da se odrastanje sastoji od učenja fizičke i psihološke nezavisnosti u odnosu na roditelje. Bebe započinju svoj napredak ka nezavisnosti svojim prvim pokušajima da samostalno sede i stoje. Slično tome, adolescenti tragaju za psihološkom slobodom u odnosu na roditelje – slobodom da budu svoji ljudi, da biraju svoje društvo i zadrže privatnost svojih misli, osećanja i pripadanja (Kimmel & Weiner, 1995). Nijedna tema o adolescenciji ne privlači toliko pažnje, javnosti i istraživača kao tema o odnosima roditelja i adolescenata. Međutim, kao što postoji stereotip o adolescenciji kao periodu krize, stresa i emocionalnih konflikata, tako postoji i stereotip o promeni porodičnih odnosa tokom adolescencije. Najčešće se govori o sukobima, neslaganjima i nerazumevanju adolescenta i roditelja, o negativnim emocijama i slabljenju porodičnih veza. Bure i stres, koje je Hol opisivao kao karakteristične za adolescenciju (poglavlje 1), u velikoj meri se odnose upravo na odnose adolescenata sa roditeljima. Novija istraživanja na nov i drugačiji način osvetljavaju porodične odnose tokom adolescencije. Navodi se veliki broj rezultata iz komparativnih studija, rađenih u preko deset zemalja, u kojima je utvrđeno da većina ispitanih adolescenata zadržava dobre odnose sa svojim roditeljima i ima pozitivan odnos prema njima (Heaven, 1994). Razvoj tokom adolescencije i specifičan razvoj pojma o sebi određeni su i porodičnim iskustvom, te ćemo u ovom poglavlju posebnu pažnju posvetiti porodici kao kontekstu za razvoj adolescenata.

Porodica kao kontekst za razvoj adolescenata

Porodica u svom tipičnom obliku, kao dugotrajna veza muškarca i žene koji brinu o svom potomstvu dok ono ne dostigne zrelost i samostalnost, pojavila se pre nekoliko desetina hiljada godina. Sa evolucionog stanovišta, funkcija porodice je bila u povećanju šanse za preživljavanje potomstva kroz podizanje odgovornosti roditelja za sopstvenu decu, obezbeđivanje dvostruke brige i dva izvora snabdevanja hranom (otac lovac i majka sakupljačica) (Lancaster & Whitten, 1980). Danas, funkcija porodice je još značajnija za socijalizaciju deteta, proces prenošenja vrednosti, standarda i normi, stavova, motiva i ponašanja poželjnih za život u zajednici. Porodica je prvi, dugotrajan i vrlo uticajan kontekst socijaliza-

cije, jer deca dugo godina zavise od brige i podrške roditelja (Parke & Buriel, 2006). Roditelji utiču na svoje adolescente na nekoliko načina. Roditelji služe kao modeli i uzori od kojih adolescenti uče posmatranjem i imitacijom. Vaspitni stilovi i obrasci podizanja dece imaju značajan uticaj na socijalni i emocionalni razvoj adolescenta. Pored toga, roditelji prenose svoje vrednosti i moralna načela na svoju decu, uključujući i standarde prihvatljivog ponašanja. Roditelji su i značajan izvor informacija o velikom broju tema, zbog čega je od posebnog značaja kvalitet komunikacije roditelja i adolescenta (Berk, 2015; Parke & Buriel, 2006; Santrok, 2013). Donedavno, ovaj proces socijalizacije posmatran je kao jednosmeran, te se govorilo da su deca i adolescenti proizvod vaspitnih stilova roditelja. Međutim, danas dominantno shvatanje ukazuje na dvosmerni proces, recipročnu socijalizaciju u kojoj dete/adolescent aktivno učestvuje u procesu sopstvene socijalizacije i istovremeno socijalizuje svoje roditelje (Bush & Peterson, 2013; Lamb, 2012; Quin & Pomerantz, 2013). Pored toga, porodica se posmatra kao složen socijalni sistem koji čine odnosi roditelj – dete, partnerski odnosi, odnosi među braćom i sestrama i sl. (Bronstein & Sawyer, 2006; Gavazzi, 2013; Lerner, 2006; Parke & Buriel, 2006). U takvom sistemu interakcija roditelja i adolescenta može biti neposredna i posredna. Neposredan uticaj ogleda se u vaspitnim postupcima, u načinu komunikacije roditelj – adolescent, to jest u svemu što čini njihovu neposrednu interakciju. Posredno, partnerski odnosi između majke i oca i kvalitet braka utiču na emocionalno stanje roditelja, angažovanost, kapacitet i efikasnost roditeljstva, pa i na kvalitet interakcije sa adolescentom (Carlson et al., 2011; Cowan, Cowan, & Barry, 2011; Fosco & Grych, 2010). Pošto su u porodičnom sistemu svi članovi međusobno povezani, kada se promeni ponašanje jednog člana porodice, menja se ponašanje drugih članova, a sa tim i ceo sistem (Parke & Clarke-Stewart, 2011). Porodica kao sistem mora se prilagoditi promenama kod jednog člana, što (u kontekstu ovog rada) znači promenama koje donosi adolescencija. Paradoks je u tome što porodica ne može održati svoju unutrašnju harmoniju mirovanjem. Kao i svi živi organizmi, i ona se mora menjati da bi opstala. Adolescent mora promeniti svoje odnose u odnosu na ostatak porodice, jer će je uskoro napustiti i osnovati svoju (Csikszentmihalyi & Larson, 1984).

Kako i koliko će se promeniti porodična atmosfera i odnosi u porodici tokom adolescencije u značajnoj meri zavisiće i od toga kakvi su bili porodični odnosi pre toga, kako su roditelji obavljali svoju ulogu, koje su vaspitne postupke primenjivali tokom detinjstva. U nastavku ćemo, na kratko, posvetiti pažnju karakteristikama roditeljstva koje određuju kvalitet odnosa sa adolescentom, a time i kontekst u kome se odvija njegov razvoj, iako to nije glavna tema ovog rada.

Karakteristike roditeljstva i vaspitni stilovi

Jedna od ključnih funkcija porodice, pored obezbeđivanja staranja nad detetom i podrške razvoju deteta, jeste i socijalizacija. Socijalizacija podrazumeva „oblikovanje“ ponašanja mladih, to jest podsticanje onih oblika ponašanja koji su poželjni, prihvatljivi i u skladu sa porodičnim, društvenim i kulturnim normama (Berk, 2015; Garai, McKee & Forehand, 2011; Opačić, 1995; Parke & Buriel, 2006). Roditeljski postupci i oblici ponašanja koji se ponavljaju u različitim situacijama stvaraju relativno trajnu vaspitnu klimu i definišu očekivanja od adolescenata, ali i posledice ispunjavanja odnosno neispunjavanja tih očekivanja (Garai, McKee, & Forehand, 2011; Forehand & McKinney, 1993). Psiholozi su dugo nastojali da utvrde koji vaspitni postupci i metode vode pozitivnim ishodom, to jest podstiču razvoj zrele, za život u društvu sposobne jedinke. Iako postoje razlike u nazivima dimenzija kojima se opisuju vaspitni postupci roditelja, u suštini postoji saglasnost oko kvaliteta na koje se odnose (Barber & Xia, 2012; Garai, McKee, & Forehand, 2011; Henry & Hubbs-Tait, 2012; Larzelere, Morris, & Harrist, 2012; Parke & Clarke-Stewart, 2011; Phares & Rojas, 2011).

U literaturi se razlikuju dva modela opisivanja roditeljske prakse ili vaspitnih postupaka. U okviru jednog modela (Schaefer, 1965) kvalitet roditeljske prakse se opisuje na osnovu tri ključne dimenzije – toplina, hostilnost (neprijateljstvo) i kontrola. S druge strane, u okviru modela koji je razvila D. Baumrind (1966; 1971) fokus nije na pojedinačnim dimenzijama, već na roditeljskim ili vaspitnim stilovima. U suštini, ova dva modela se ne razlikuju značajno, jer su vaspitni stilovi određeni dimenzijama, vrlo sličnim onim koje je definisao Šafer (Garai, McKee, & Forehand, 2011). Vaspitni stilovi se razlikuju po tome koliko su roditelji topli i uključeni, odnosno koliko su zahtevni i kontrolišući (Baumrind, 1966; 1971; 2012; Berk, 2015; Milevsky, 2011; Santrok, 2013). Ukrštanjem ovih dimenzija dobijaju se tri vaspitna stila: autoritativni, autoritarni, permisivni (Baumrind, 1966; 1991). Budući da je model Dajane Baumrind najpoznatiji i široko primenjivan, sažeto ćemo opisati pomenute stilove prema njenom modelu.

Autoritativni stil određen je izraženom toplinom i uključenošću roditelja, uz istovremeno postavljanje granica i umerenu, razumnu kontrolu nad aktivnostima adolescenta. Autoritativni roditelji su topli i osetljivi na potrebe deteta i uključeni u čestu emocionalnu i verbalnu razmenu sa detetom. Oni postavljaju jasno definisane zahteve i očekivanja, daju razloge i objašnjenja za svoja očekivanja, a situacije vaspitavanja koriste kao situacije za učenje. Autoritativni roditelji podstiču i podržavaju primerenu

autonomiju adolescenata, ali istovremeno nadgledaju njihove aktivnosti i društvo u kome se kreću. Autoritativni stil je povezan sa pozitivnim ishodima: višim samopoštovanjem, boljom samokontrolom, boljim socijalnim kompetencijama i akademskim postignućem, nižim nivoom anksioznosti i depresije, ređim problemima u ponašanju i sl. (Amato & Fowler, 2002; Cai et al., 2013; Gonzalez et al., 2002; Gonzalez & Wolters, 2006; Karavasilis et al., 2003; Kauffman et al., 2000; Mackey, Arnold, & Pratt, 2001; Milevsky, 2011; Milevsky et al., 2007; Morris, Cui, & Steinberg, 2012; Steinberg, 2001; Steinberg & Silk, 2002; Weiss & Schwarz, 1996).

Autoritarni stil vaspitanja odlikuju visoki zahtevi, stroga kontrola i kažnjavanje uz hladan i odbacujući odnos roditelja. Autoritarni roditelji zahtevaju apsolutnu i bespogovornu poslušnost, ne dozvoljavaju autonomiju adolescentu, postavljaju previsoke zahteve i očekivanja, a neuspeh deteta je praćen strogim kažnjavanjem, pa i omalovažavanjem i kritikama. Deca i adolescenti koji odrastaju u ovakvoj atmosferi imaju nisko samopoštovanje, visoku anksioznost i depresiju, frustrirani su i neprijateljski raspoloženi, nezainteresovani za istraživanje, često agresivni i slabe emocionalne kontrole (Barber, Stolz, & Olsen, 2005; Silk et al., 2003; Thompson et al., 2003). Zbog stroge kontrole od strane roditelja i pretnji kaznom, imaju dobro akademsko postignuće i ređe se uključuju u delinkventne oblike ponašanja (Steinber et al., 2006).

Popustljivi (permisivni) vaspitni stil karakteriše topao i prihvatajući odnos sa adolescentima, ali uz preteranu popustljivost, manjak kontrole i postavljanja granica. Nekada su ovi roditelji neuključeni u vaspitanje dece i nezainteresovani za to. Ovaj stil vaspitanja ne pruža podršku postepenom razvoju autonomije adolescenata, već im daje potpunu slobodu da samostalno donose sve odluke, bez obzira na to da li si su za to spremni. Deca i adolescenti popustljivih roditelja su često impulsivni, preterano zahtevni i agresivni, nedostaje im samokontrola, strpljenje i tolerancija na frustraciju. U odnosu na decu iz autoritarnih porodica imaju lošiji školski uspeh i više problema u ponašanju (Steinber et al., 2006). Kasnije je u okviru permisivnog stila uvedena razlika između neuključenog i zanemarujućeg vaspitnog stila. Zajedničko za ova dva stila je niska zahtevnost i kontrola, ali se razlikuju po dimenziji topline i responzivnosti koje su kod zanemarujućeg stila nisko izražene. (Grigorenko & Sternberg, 2000; Lamborn et al., 1991; Milevsky, 2011; Steinberg et al., 1994).

Više od 40 godina istraživanja u ovoj oblasti ukazuje na to da je autoritativni stil najefikasniji i da na najpozitivniji način podržava pozitivan razvoj mladih. Uspešnost ovog stila može se objasniti na nekoliko načina (Steinberg & Silk, 2002). Autoritativni roditelji obezbeđuju odgovarajuću ravnotežu kontrole i autonomije; pružajući potrebno vođstvo, standarde i

podršku, omogućavaju razvoj nezavisnosti i samostalnosti svojih adolescenata. Pored toga, autoritativni roditelji više učestvuju u verbalnim razmenama i podržavaju verbalnu razmenu, izlaganje mišljenja i objašnjenja. Takvi oblici porodičnih diskusija pomažu adolescentima da bolje razumeju socijalne odnose, razvijaju kognitivne i socijalne kompetencije, empatiju i moralno mišljenje. I na kraju, toplina i uključenost koju pružaju ovi roditelji čine adolescente otvorenijim i prijemčivijim za uticaje i instrukcije koji dolaze od roditelja.

Nezavisno od vaspitnih stilova, mogu se izdvojiti tri specifične komponente koje čine uspešnu roditeljsku praksu: postavljanje jasno definisanih pravila i očekivanja; postojanje posledica poželjnog/prihvatljivog i neprihvatljivog ponašanja; i nadzor (nadgledanje) ponašanja i aktivnosti adolescenata (Garai et al., 2011). Ove tri komponente čine sastavni deo vaspitanja na različitim uzrastima, ali će se način njihove primene i sadržaj razlikovati. Pravila i očekivanja koja se postavljaju pred dete neće biti ista kao ona za adolescenta. Pored toga, adolescenti će tražiti mnogo više argumenata i objašnjenja da bi prihvatili neka pravila i želeće da učestvuju u njihovom definisanju. Isto tako, nagrade za prihvatljivo ponašanje i posledice neprihvatljivog ponašanja moraju biti uzrasno specifične. Doslednost u primeni nagrada i kazni ključna je za uspeh ove vaspitne tehnike. U novijoj literaturi o roditeljstvu sve više se govori o roditelju kao „menadžeru“ koji strukturira i organizuje porodičnu sredinu, uspostavlja pravila, rutine i granice, nudi usmerenja i podršku, uz stalni nadzor nad adolescentom. Nadzor ponašanja i aktivnosti ima svoje specifičnosti u adolescenciji, s obzirom na to da su roditelji sve manje u mogućnosti da fizički nadziru dete (Steinberg & Silk, 2002). Nadziranje se odnosi na nadgledanje aktivnosti, okruženja i prijatelja koje adolescenti biraju. Istraživanja pokazuju da adolescenti iz porodica u kojima je prisutan ovakav nadzor ređe zloupotrebljavaju alkohol i drogu, imaju manje problema u ponašanju i bolje školsko postignuće (Bradley & Crowyn, 2012; Dever et al., 2012; Eaton, 2011; Kaynak et al., 2013; Lahey et al., 2008; Lowe & Dotterer, 2013). Međutim, roditeljski nadzor u adolescenciji u velikoj meri zavisi od informacija koje su dostupne roditelju, to jest od spremnosti i otvorenosti adolescenta da informacije o svojim aktivnostima i društvu podeli sa roditeljima (Keijsers & Laird, 2010; Laird & Marrero, 2010; Metzger et al., 2013; Rote et al., 2012). Ta spremnost adolescenta zavisi od kvaliteta komunikacije i šire interakcije između adolescenta i roditelja. Kvalitet interakcije i odnosa roditelj – dete, uz vaspitni stil, čini ključni aspekt uspešnog roditeljstva. Videli smo da je autoritativni stil uspešan, između ostalog i zato što počiva na otvorenoj komunikaciji, toplini i prihvatanju adolescenta. Kvalitetan odnos roditelja i adolescenta ogleda se u

uključenosti roditelja u aktivnosti deteta, ispoljavanju pozitivnih osećanja prema adolescentu i čestim obostrano prijatnim interakcijama (Garai et al., 2011; McLeod et al., 2007). Ovakav odnos povezan je sa brojnim pozitivnim ishodima i blagostanjem adolescenta.

Zašto se menjaju odnosi sa roditeljima?

Skoro sve promene koje donosi adolescencija mogu uticati na odnos roditelja i adolescenta. Istraživanja ukazuju na to da su pubertetske promene praćene brojnijim konfliktima i povećanjem stresa u odnosima roditelj – adolescent (Collins & Steinberg, 2006; Steinberg, 1988; Steinberg & Silk, 2002). Sukobi i neslaganja najčešći su u odnosu sa majkom, zatim sa braćom i sestrama, prijateljima i na kraju sa ocem (Laursen, 1995; Steinberg, 1988). Najčešće se uzrok sukoba traži u neravnoteži hormona i posledičnim promenama raspoloženja adolescenata. Ove hormonalne neravnoteže najčešće se javljaju početkom adolescencije i povezane su sa depresivnim raspoloženjem kod devojaka i nervozom i agresivnošću kod dečaka (Buchanan, Eccles, & Becker, 1992). Međutim, istraživanja ukazuju na to da su te hormonalne promene raspoloženja mnogo ređe nego što je to predstavljeno u stereotipnim prikazima adolescencije (Brooks-Gunn, Graber, & Paikoff, 1994; Buchanan, Eccles, & Becker, 1992; Steinberg & Silk, 2002). Promene raspoloženja adolescenata češće su povezane sa situacionim faktorima i čestim promenama okruženja, društva i aktivnosti (Steinberg & Silk, 2002). Međutim, iako hormonalne promene raspoloženja nisu toliko značajne, pubertet ipak značajno utiče na promenu u odnosima između adolescenata i roditelja. Telesne promene dovode do doživljaja adolescenata da su „zreli“, i „odrasli“, do promene u njihovom doživljaju sebe, pa i zahteva da budu drugačije tretirani (Paikoff & Brooks-Gunn, 1990). S druge strane, svest roditelja o seksualnom sazrevanju adolescenata, ali i o neusklađenosti biološkog i socioemocionalnog sazrevanja uzrokuje povećanu brigu roditelja, pa samim tim i pojačanu kontrolu kako bi adolescente zaštitili od preuranjenih seksualnih odnosa i problema koji oni nose sa sobom – što neminovno vodi povećanju sukoba (Deković, Noom, & Meeus, 1997; Steinberg, 1988; Steinberg & Silk, 2002). Složen i promenljiv odnos između adolescenta i njegovih roditelja može se objasniti time što spremnost za zrelo doba dolazi kasnije nego što to adolescenti tvrde, ali ranije nego što su roditelji spremni da to priznaju (Berk, 2015; Stone & Church, 1968). Ipak, tokom adolescencije dolazi do povećanja negativnih, a smanjenja pozitivnih interakcija adolescenata sa roditeljima. Iz evolucione perspektive, ove promene imaju adaptivnu vrednost (Berk, 2015; Schlegel & Barry, 1991; Steinberg, 1989; Steinberg

& Silk, 2002). Sukobi i neslaganja roditelja i adolescenata u funkciji su psihološkog odvajanja adolescenta od primarne porodice. Kod viših primata (analogno zemljama u razvoju) pubertet i sticanje biološke zrelosti znači i napuštanje primarne porodice. U društvima i porodicama gde to nije moguće, zbog produžene akulturacije i potrebe za ostvarivanjem ekonomske nezavisnosti, sukobi i psihološko odvajanje od roditelja omogućavaju razvoj autonomije jedinke i smanjuju mogućnost seksualnih odnosa u okviru porodice (Berk, 2015; Steinberg, 1989; Steinberg & Silk, 2002). Međutim, kao što ćemo u nastavku videti, sukobi adolescenata i roditelja su u većini slučajeva po sadržaju i intenzitetu bezazleni i ne dovode do značajnih ili trajnih promena u kvalitetu njihovog odnosa (Laursen et al., 1998; Laursen & Collins, 2004).

Kognitivne promene tokom adolescencije takođe utiču na promenu odnosa sa roditeljima. Mišljenje adolescenata je formalno, apstraktno i logičnije (Stepanović, 2006; 2007; Stepanović i Baucal, 2008), te oni traže i preispituju razloge i argumente za roditeljske odluke i vaspitne postupke. Počinju da preispituju i društvene i moralne standarde koje sada shvataju kao subjektivne i arbitrarne (Steinberg & Silk, 2002). Sposobnost apstraktnog mišljenja, idealističko mišljenje, razdvajanje realnog i mogućeg, poboljšana sposobnost razumevanja socijalnih odnosa omogućavaju adolescentima sagledavanje roditelja u realnijem svetlu i poređenje u odnosu na idealnog roditelja. Ovo pak neizbežno dovodi do deidealizacije i sagledavanja roditelja kao „običnih“ ljudi koji greše, koji imaju svoje vrline i mane. Zbog toga su adolescenti sve manje spremni da bespogovorno prihvate autoritet roditelja, te često preispituju i odbacuju roditeljske zahteve, istovremeno nalazeći argumente i opravdanja za svoje razloge i postupke. Razvoj mišljenja tokom adolescencije stvara kognitivne preduslove za autonomiju, omogućava efikasnije rešavanje problema i uviđanje posledica sopstvenog ponašanja, ali neizbežno vodi sukobima sa roditeljima i drugim autoritetima (Berk, 2015; Santrok, 2014). Kod većine adolescenata ova faza preispitivanja društvenih konvencija opada s vremenom, te stariji adolescenti uviđaju značaj i vrednosti porodičnih i društvenih standarda i pravila, i prihvataju ih (Steinberg & Silk, 2002).

U socioemocionalnom razvoju jedan od ključnih zadataka adolescencije jeste ostvarivanje autonomije, to jest doživljaja sebe kao zasebne jedinke koja odlučuje za sebe i samostalno upravlja sobom nasuprot osećaju zavisnosti od roditelja u periodu detinjstva. Autonomija se ostvaruje na emocionalnom planu – u vidu većeg oslanjanja na sebe, a manje na podršku roditelja i u ponašanju koje znači samostalno rešavanje problema i donošenje odluka na osnovu procene situacije i posledica određenog ponašanja (Collins & Laursen, 2004; Steinberg & Silk, 2002). Pored toga,

adolescenti provode sve više vremena sa vršnjacima, u različitim aktivnostima van porodičnog okruženja. U slobodno vreme sve su manje pod nadzorom roditelja u pogledu društva i aktivnosti koje biraju. U većini porodica roditelji zadržavaju značaj i uticaj koji su imali u životu adolescenata, ali vršnjaci dobijaju novu i značajnu ulogu kakvu ranije nisu imali (Collins et al., 2000; Krstić, 2016; Steinberg & Silk, 2002). Pored toga, adolescenti su sve više izloženi kulturnim proizvodima i medijima koje sami biraju (kao što su muzika i TV programi), a oni nisu uvek u skladu sa porodičnim vrednostima. Da bi porodica opstala i nastavila da funkcioniše, neophodno je da se i roditelji prilagode promenama u fizičkom, kognitivnom i socijalnom razvoju adolescenta.

S druge strane, i razvoj samih roditelja utiče na kvalitet odnosa sa adolescentima. U periodu kada deca ulaze u adolescenciju, roditelji su u srednjim godinama – četrdesetim, a sve češće zbog kasnog započinjanja roditeljstva i u pedesetim. Dok se pred adolescentom otvara novi svet sa bezbroj mogućnosti, a njihove sposobnosti se razvijaju, jačaju i usavršavaju, roditelji se suočavaju sa smanjenjem izbora i mogućnosti, te opadanjem snage (Almeida, 2011; Whitfield, 2011). Gledajući kako im dete odrasta, postaju svesni da oni stare, preispituju svoje izbore i procenjuju postignuća (Parke & Buriel, 2006; Santrok, 2014). Pored toga, postaju svesni da će dete uskoro napustiti porodicu, a vrlo često neki adolescenti i napuste porodicu zbog odlaska na školovanje, što roditelje suočava sa novom fazom u njihovom porodičnom životu i njihovom izmenjenom ulogom. Zbog toga je njihova želja da porodica što češće bude na okupu u suprotnosti sa željom adolescenata da manje vremena provode sa roditeljima a više sa prijateljima (Berk, 2015; Santrok, 2014).

U literaturi se navode i neke karakteristike porodice kao celine, posebno porodice zapadnih kultura, zbog kojih pojave konflikta, napetosti i stresa postaju neizbežne, te stoga dolazi do promena u odnosima između adolescenata i roditelja. Iako izdvojene još sredinom prošlog veka, te karakteristike i danas su vrlo relevantne (Davis, 1940; prema Csikszentmihalyi & Larson, 1984).

Prva se odnosi na *stepen sociokulturne promene*. Kada je visok stepen ove promene, svaka generacija je izložena vrlo različitim (promenljivim) socijalnim i istorijskim uslovima, kao da pripada drugoj kulturi. Napetost među generacijama nije rezultat same promene, već neočekivanosti i nepoznavanja promene (Campbell, 1969). Te promene znače da roditelji nisu imali iskustva sa uslovima sa kojima se adolescenti sada suočavaju, te da ne razumeju ponašanje adolescenata kao reakciju na te uslove. Istovremeno, roditelji više nisu dobri modeli (uzori) za svet u koji adolescenti stupaju. Znači, roditelji imaju vrednosti koje se razlikuju od adolescentnih,

te ne mogu da pruže ni pomoć niti razumevanje. Svet u kome adolescenti danas odrastaju, okruženi digitalnim tehnologijama i uronjeni u socijalne mreže, značajno je različit od analognog sveta u kome su odrastali njihovi roditelji. Nije retko danas da su mladi veštiji i kompetentniji u korišćenju novih tehnologija, da više znaju i bolje se snalaze u tom svetu. Dakle, roditelji su „zastareli“ i neadekvatni, to jest nisu dovoljno moderni – to je osnova generacijskog jaza (Campbell, 1969)! Uticaj ovog faktora povezan je sa delovanjem drugog faktora – *opadanjem stepena promene kod odraslih*. Čak i kada uče i usvajaju kulturne i tehnološke novine, odrasli to čine mnogo sporije, pa se jaz između generacija neminovno povećava. Odrasli nisu više ti koji znaju bolje i više. Ovaj faktor posebno dolazi do izražaja u 21. veku, kada se promene u društvu dešavaju mnogo brže, te je odraslima mnogo teže da se na njih prilagode. Treće, postoji kontrast u pravcu *razvoja fizičkih i seksualnih moći*. Dok mladi ovladavaju novim moćima, njihovi roditelji ih gube, što neminovno vodi osećanjima zavisti, ljubomore i kompeticije. Pored toga, neminovno postoji i *sukob realizma odraslih i idealizma mladih*. U svom idealističkom zanosu mladi doživljavaju realizam odraslih kao sumoran, dosadan, ciničan. Pokušaje roditelja da ih zaštite od razočaranja i neuspeha mladi doživljavaju kao nedostatak entuzijazma i frustriranost roditelja. Na kraju, Dejvis izdvaja *nejednakost u vlasti* (autoritetu) kojom raspolažu roditelji i deca. Roditelji imaju određene privilegije, vlasništvo nad posedom, kontrolu nad adolescentom i pravo na aktivnosti koje su adolescentima još uvek zabranjene. Takav odnos čini adolescente „autsajderima“ vlastite porodice i utiče na formiranje njihovih interesa kao suprotnih roditeljskim.

Pored ovih karakteristika same porodice, na osnovu Bronfenbrenrovih (Bronfenbrenner, 1986) nalaza o uticaju spoljašnjih uslova na unutarporodične odnose, izdvojeni su i neki vanporodični aspekti koji mogu uticati na porodične konflikte. Najčešće se navode okruženja u kojima adolescent provodi vreme (škola i druge institucije), okruženja u kojima su roditelji (posao, rekreacija, zabava), karakteristike šire zajednice (prihvaćeni standardi i vrednosti, uticaj medija), fizičko okruženje u kome se nalazi zajednica, širi ekonomski uticaji (nezaposlenost, recesija, depresija), prirodne katastrofe i epidemije bolesti. Neki od ovih uticaja negativno deluju, podrivajući napor porodice da socijalizuje mladu osobu u skladu sa porodičnim vrednostima.

S druge strane, kao potvrda kontinuiranog pozitivnog odnosa adolescenata i roditelja i pozitivnog socijalizacijskog uticaja roditelja, i za ovaj period, uprkos transformaciji odnosa, navode se nalazi istraživanja o sličnosti i saglasnosti roditelja i adolescenata (Campbell, 1969). U ispitivanjima uzora i idola adolescenata, koja su izvedena širom sveta, pa i kod nas

(Stepanović Ilić, Pavlović Babić, & Krnjajić, 2009), najčešće su navođeni upravo roditelji, i to očevi za mladiće, a majke za devojke. Pored toga, utvrđena je velika sličnost i saglasnost u pogledu, na primer, roditeljskog obrazovanja i obrazovnih planova i aspiracija adolescenata, između njihovih političkih stavova i preferencija, religioznih uverenja i stavova prema moralnim pitanjima (Kandel & Lesser, 1972; Chand, Crider, & Willits, 1975; Kelley, 1972; prema Cole & Cole, 1993; Campbell, 1969). Isto tako, rezultati istraživanja (Stone, 1969; prema Campbell, 1969) pokazuju da adolescenti koji su vrlo popularni, prihvaćeni u društvu i aktivni u vršnjačkim grupama imaju odlične odnose sa roditeljima, što ukazuje na to da su visok status među vršnjacima i dobri odnosi sa roditeljima – dve kompatibilne stvari. Navedimo još samo podatak da je 80 procenata ispitanih adolescenata u jednom američkom istraživanju navelo da bi im od svih sukoba sa različitim bliskim osobama i autoritetima najteže pao sukob sa roditeljima (Epperson, 1964; prema Campbell, 1969). Ovaj mali uzorak nalaza, čini mi se, dovoljno ubedljivo govori o stabilnom pozitivnom odnosu adolescenata i njihovih roditelja.

Šta se menja u odnosima sa roditeljima?

Istraživači koji se bave promenama u odnosima između roditelja i adolescenata izdvojili su tri dimenzije na kojima se mogu pratiti ove promene. To su dimenzija autonomije, harmonije i konflikata u odnosima.

Autonomija se odnosi na stepen kontrole roditelja nad adolescentom. Autonomija, odnosno kontrola može biti psihološka – kada roditelji nastoje da kontrolišu mišljenja, stavove i osećanja adolescenta, i kontrola ponašanja, to jest aktivnosti adolescenta. Težnja ka autonomiji adolescenata je jedna od najistaknutijih promena koja se dešava u odnosu na detinjstvo. Ipak, razvoj autonomije i nezavisnosti adolescenta od roditelja ne znači nužno i opadanje kvaliteta njihovog odnosa. Adolescenti i njihovi roditelji ostaju u međuzavisnom odnosu na mnogo načina. Novostečena sloboda i nezavisnost su samo relativni, ne apsolutni. Promena koja se dešava u odnosu između deteta i roditelja tokom adolescencije podrazumeva uspostavljanje novog oblika međuzavisnosti (ko je i u kojoj meri odgovoran i za šta), a ne kidanje veza koje su među njima postojale (Kimmel & Weiner, 1995). Autonomni adolescenti navode da su bliski sa roditeljima, obraćaju im se za savet, vole da provode vreme sa njima, imaju malo konflikata (Steinberg & Silk, 2002). Kao što ćemo u nastavku videti, roditelji ostaju važne figure (afektivne) vezanosti i tokom adolescencije, i upravo iz tog okvira sigurne veze sa roditeljima adolescenti kreću u istraživanje svoje autonomije i identiteta (Krstić, 2007; 2016).

Iako provode manje vremena sa roditeljima, adolescenti ostaju psihološki bliski sa njima, traže njihov savet, podršku i odobravanje. Individualizacija zapravo znači razdvajanje sopstvene ličnosti od ličnosti roditelja, razdvajanje sopstvenog mišljenja, vrednosti i stavova od mišljenja, vrednosti i stavova roditelja, ali istovremeno održavanje uloge kao člana porodice i saradnje sa roditeljima u rešavanju različitih životnih problema. Kontrola od strane roditelja i težnja za autonomijom adolescenta nisu jednosmerni procesi. Roditelji su osetljivi na to koliko je njihovo dete uspešno u ostvarivanju svoje autonomije. Što je adolescent kompetentniji, roditelji će mu prepuštati više odgovornosti i privilegija. Prema tome, načini na koje roditelji utiču na individuaciju i separaciju svojih adolescenata, uz trajno osećanje povezanosti sa porodicom, jesu interaktivni procesi određeni i roditeljskim vaspitnim stilovima i kompetencijama samog deteta (Kimmel & Weiner, 1995). Pored toga, roditelji uviđaju da adolescent u poređenju sa detetom može da pojede više, podigne teže, trči brže, zapamti i postigne više. To su vrlo jasni signali i moćni argumenti za to da je zahtev adolescenta za autonomijom prirodan i nužan (Campbell, 1969). Dakle, roditelji i očekuju i prihvataju pokazatelje spremnosti deteta za ostvarivanje autonomije, svesni da bi bilo kakav pokušaj opstrukcije vodio u patologiju. Zbog toga se većina sukoba u ovim odnosima ne dešava zbog zahteva adolescenta za autonomijom, već zbog neslaganja u pogledu brzine i uslova pod kojima će se ona ostvariti.

Tokom razvoja odnos roditelj – dete menja se od asimetričnog odnosa potpuno zavisnog i bespomoćnog deteta i „svemogućeg“ roditelja u relativno simetričan odnos dve nezavisne, autonomne osobe. Ovaj proces praćen je (ili potpomognut) već pomenutom deidealizacijom roditelja kao oblikom emocionalne autonomije. Rani pokušaji adolescenata da dobiju autonomiju, pravo da odlučuju i rade šta hoće u početku su praćeni brojnim konfliktima. Tokom adolescencije uravnotežava se ovaj odnos potrebe za autonomijom adolescenata i slobode i odgovornosti koju im roditelji dozvoljavaju, te i sukobi postaju ređi. Adolescenti se ponašaju sve zrelije i roditelji se prema njima odnose kao da su zreliji, te popuštaju u kontroli. Psihološka kontrola i kontrola ponašanja od strane roditelja imaju različite efekte na razvoj adolescenata. Istraživanja ukazuju na to da, generalno, pozitivnije efekte ima manja psihološka kontrola a veća kontrola ponašanja, što podrazumeva nadgledanje aktivnosti, situacija i društva u kom se adolescent kreće (Berk, 2015; Eaton, 2011; Santrok, 2014; Steinberg & Silk, 2002). Istraživanja ukazuju i na to da su manja kontrola, davanje primerene slobode adolescentima, te nadzor nad aktivnostima i društvom u kome adolescenti provode slobodno vreme povezani sa višim skorovima na merama ego razvoja, psihosocijalnih sposobnosti, prilagođenosti, akademskog postignuća i redim patološkim ili problemima u ponašanju.

Dimenzija harmonije odnosi se na toplinu, bliskost i uključenost roditelja u odnosu sa adolescentom. Tokom adolescencije dolazi i do promena u intenzitetu i učestalosti emocionalnih odnosa između roditelja i adolescenata. Međutim, istraživanja nisu dala jednoznačne rezultate u pogledu veličine tih promena (Steinberg & Silk, 2002). Usled već opisanih promena, sve je manje zajedničkih aktivnosti i roditelji su sve manje uključeni u aktivnosti adolescenata.

Menja se i način izražavanja emocija i smanjuje učestalost fizičkih kontakata. Opadanje bliskosti prvenstveno se ogleda u povećanju privatnosti koju adolescenti traže i dobijaju od roditelja. Ovo opadanje intenziteta i učestalosti emocionalnih odnosa tipično je za početak adolescencije i pubertetske promene. Stariji adolescenti izveštavaju o većoj bliskosti i pozitivnijem emocionalnom odnosu sa roditeljima u odnosu na mlađe (Steinberg & Silk, 2002). Slobodno vreme koje provode sa roditeljima razlikuje se od vremena provedenog sa vršnjacima. Sa roditeljima su to uglavnom neinteraktivne aktivnosti: gledanje televizije, slušanje muzike, čitanje, sanjarenje (Csikszentmihalyi & Larson, 1984). Kada opisuju kvalitet vremena provedenog sa roditeljima, adolescenti navode da je uglavnom prijatno, pomalo pasivno, iako postoji unutrašnja motivacija za aktivnosti koje obavljaju sa njima. Sve veći udeo tih aktivnosti je u vezi sa porodičnim poslovima i obavezama. Na osnovu toga autori su zaključili da porodično okruženje malim zahtevima za pažnjom omogućava obnavljanje psihičke energije. Porodica pruža neutralno okruženje u kome adolescenti u relativno sigurnoj i toploj atmosferi mogu da se oporave od dnevnih uspona i padova (Csikszentmihalyi & Larson, 1984).

Bez obzira na ove prolazne promene, većina adolescenata koja je imala topao, blizak i harmoničan odnos sa roditeljima pre puberteta zadržava takav odnos sa njima i tokom adolescencije. Iako dolazi do smanjenja učestalosti i intenziteta emocionalnih razmena, u većini porodica kvalitet odnosa se ne menja i adolescenti ostaju bliski i vezani za svoje roditelje, cene njihovo mišljenje i savet, obraćaju im se za pomoć i podršku. Kao što se može očekivati, harmonični, topli i bliski odnosi sa roditeljima povezani su sa različitim merama blagostanja i psihološkog zdravlja tokom adolescencije i zrelog doba.

Dimenzija konflikta u odnosu roditelj – adolescent odnosi se na količinu sukoba i neprijateljstva u tom odnosu. Kao što smo videli, ti sukobi su neizbežni. Međutim, istraživanja su oko toga saglasna – nisu toliko učestali niti intenzivni kao što se često predstavljaju (Steinberg, 1990; Steinberg & Silk, 2002). Kao što je već pomenuto, sukobi sa roditeljima u funkciji su izgradnje autonomije i identiteta adolescenta, i sa evolucionog stanovišta, pomažu odvajanje deteta od primarne porodice. Pored

toga, kada se završe konstruktivno, ovi porodični konflikti imaju i potencijal da nauče adolescente načinima rešavanja međuljudskih problema i strategijama prevazilaženja sukoba (Laursen & Collins, 1994). Međutim, podaci ukazuju na to da većina sukoba roditelja sa adolescentima ne završava konstruktivnim rešenjem (Steinberg & Silk, 2002). Istraživanja nisu saglasna o pravcu u kome se razvijaju sukobi adolescenata sa roditeljima. Najveći broj nalaza sugerise da tokom adolescencije opada učestalost konflikata, ali raste njihov intenzitet (Laursen et al., 1998; Paikoff & Brooks-Gunn, 1991). Na osnovu nalaza o učestalosti i intenzitetu sukoba mogu se razlikovati tri tipa porodice (Smetena, 1996; Steinberg & Silk, 2002). Najčešći tip porodice karakterišu česti sukobi malog intenziteta. Manju grupu porodica čine one u kojima su sukobi tokom adolescencije retki. Treći tip porodica čine one u kojima su sukobi roditelja i adolescenata toliko česti i intenzivni da postaju rizični u smislu razvoja problematičnog ili patološkog ponašanja adolescenata (Ehrlich, Dykas, & Cassidy, 2012; Fuligni, 2012; Rengasamy et al., 2013).

Sukobi sa roditeljima uglavnom nisu česti, a najčešći sukobi sa roditeljima izbijaju oko naizgled banalnih stvari. Ali u tome je i suština generacijskog sukoba: šta se smatra ozbiljnim, šta je važno, šta se računa, šta je stvarno (Csikszentmihalyi & Larson, 1984). Neslaganja adolescenta i roditelja najčešća su oko tema kao što su seks, način oblačenja, dužina spavanja, kućne obaveze, način provođenja slobodnog vremena. Većina adolescenata izražava slaganje sa svojim roditeljima u pogledu stavova i mišljenja o važnim životnim pitanjima, obrazovanju, profesionalnoj orijentaciji, političkim i religijskim temama i sl. (Berk, 2015; Laursen & Collins, 2009; Lighthfoot et al., 2012).

Ne treba preuveličavatu učestalost, intenzitet i značaj sukoba u porodici tokom adolescentnog razvoja, ali ih ne treba ni zanemariti. Veliki deo konflikta između adolescenata zapadne kulture i njihovih roditelja može se razumeti ako se posmatraju socijalne institucije modernih industrijskih društava (Schlegel & Barry, 1991). Prvo, za ova društva karakteristične su nuklearne porodice, a jedan od zadataka adolescenta je da se odvoji od svoje primarne porodice i osnuje svoju. Dakle, dok je još u okrilju svoje porodice, adolescent se mora pripremati za njeno napuštanje, što može biti izvor konfliktnih emocija i razmišljanja. Pored toga, ekonomska zavisnost od porodice produžava se tokom većeg dela treće decenije života, usled dugotrajnog školovanja. Na to se nadovezuju i teškoće nalaženja odgovarajućeg zaposlenja koje će mladoj osobi omogućiti ekonomsku samostalnost. Adolescent koji se može pishički i emocionalno osećati nezavisnom i autonomnom osobom još dugo će biti ekonomski zavisan od svoje porodice. Takođe, postoji i izražena geografska pokretljivost mladih

generacija, iz sela ka gradu, iz manjih gradova ka većim gradovima, i ka razvijenijim oblastima i zemljama, tokom školovanja ili u potrazi za zaposlenjem. Ovakvo fizičko razdvajanje suočava adolescenta sa naglim i značajnim prekidom veza sa porodicom, za koje može biti psihološki nespreman. Ovaj razvojni period može biti posebno stresan za adolescente koji rastu u sredinama koje naglašavaju tradicionalne vrednosti i značaj porodice i porodičnih veza. U modernim društvima u kojima postoji centriranost na dete, prenaplašeno zaštitničko okruženje i privilegovan status deteta, odvajanje od porodice i započinjanje zrelog života može biti posebno problematično (Schlegel & Barry, 1991).

Koliko su univerzalne ove promene?

U antropološkim studijama adolescencije (Schlegel & Barry, 1991) naći ćemo veliki broj nalaza koji potvrđuju da karakteristike koje smo opisali nisu univerzalne za adolescente u svim kulturama. Za neke narode indikatori fizičkog i polnog sazrevanja deteta jesu kraj njegovog detinjstva i istovremeni ulazak u svet odraslih. Prolazeći kroz različite ceremonije i rituale inicijacije, „adolescent“ se odvaja od svojih roditelja, spreman je za osnivanje svoje porodice i uključivanje u rad i druge obaveze odraslih pripadnika svog naroda. U nekim kulturama, sa višegeneracijskom strukturom porodice, porodicu napušta samo dete jednog pola, obično ženskog, i odlazi u porodicu svog supružnika. Za dete koje ostaje u porodici nema kriznih odnosa i razdvajanja od roditelja, ono postaje punopravni član svoje zajednice u okrilju porodice. Za dete koje odlazi primarna porodica biva zamenjena porodicom bračnog partnera, što može prouzrokovati stresne reakcije (Schlegel & Barry, 1991). Takva porodična organizacija u kojoj se mlade osobe, čak ni posle sklapanja braka, ne osamostaljuju, podrazumeva trajne i kontinuirane odnose međuzavisnosti mlađih i starijih generacija. Socijalna i politička organizacija zajednice i organizacija poslova i aktivnosti u okviru nje bazirani su na takvim, neraskidivim vezama roditelja i dece. U takvim zajednicama adolescenti navode da najveći deo svog budnog vremena provode sa roditeljima, i to najčešće u kući, baveći se kućnim poslovima. Oni zadržavaju vrlo bliske kontakte sa roditeljima, a sukobi su mnogo manji i ređi (Schlegel & Barry, 1991).

S druge strane, u 21. veku tipična porodica, opisana na početku ovog poglavlja, sve ređe se sreće i sve se više govori o porodicama izmenjene strukture – bilo da je reč o jednoroditeljskim porodicama, razvedenim roditeljima, porodicama sa poočimom ili pomajkom, usvajanju, homoseksualnim porodicama. Sve je više i istraživanja koja analiziraju značaj i uticaj ovako izmenjene porodične strukture na razvoj adolescenata

o sebi kao usvojenom detetu ili začetom na „drugačiji“ način u smislen i koherentan doživljaj sebe (Golombok & Tasker, 2015). Najčešće, u periodu adolescencije, u procesu formiranja identiteta, ova deca pokušavaju da saznaju nešto više o svom poreklu i o svojim biološkim roditeljima, često i da stupe u kontakt sa njima. Adolescenti koji su odrasli sa saznanjem da žive sa nebiološkim roditeljima ne razlikuju se po svojim osobenostima od dece iz potpunih porodica sa biološkim roditeljima. To saznanje takođe ne utiče na njihov odnos sa roditeljima (Scheib et al., 2005). Istraživanja pokazuju da ovi adolescenti često imaju bolje pokazatelje psihološkog zdravlja i socioemocionalne prilagođenosti, odnosno da roditelji pokazuju veći kapacitet za roditeljstvo, verovatno zato što su roditeljstvo „planirali“ (Golombok et al., 2013; Golombok & Tasker, 2015). Reakcije adolescenta koji tek u tom periodu saznaju za svoje poreklo potpuno su drugačije i u značajnoj meri negativnije. Osećaju se prevarenim od strane roditelja, šokirani su i zbunjeni, i mnogo češće ispoljavaju bes i ljutnju prema roditeljima koji im nisu rekli istinu na vreme (Golombok & Tasker, 2015; Jadva et al., 2009).

Još jedan aspekt promenjene porodične strukture, koji sve više zaokuplja pažnju istraživača (ali i javnosti), jeste odrastanje u homoseksualnim porodicama (Patterson, 2013a, b; Patterson & D'Augelli, 2013; Patterson & Farr, 2012). Veći broj adolescenata koji živi u homoseksualnim porodicama rođen je u heteroseksualnoj porodici, sa jednim roditeljem koji je tek kasnije otkrio svoj homoseksualni identitet. Manji je broj (mada taj broj sve više raste) onih koji su usvojeni ili rođeni primenom savremenih tehnika oplodnje u homoseksualnoj porodici od početka njenog osnivanja (Golombok, 2011a, b; Golombok & Tasker, 2010; Patterson, 2009; 2013a, b). Istraživanja do sada nisu pokazala značajne razlike kod adolescenata koji odrastaju u homoseksualnim porodicama. Nema razlika u socioemocionalnoj prilagođenosti, mentalnom zdravlju, odnosima sa vršnjacima, razvoju identiteta ovih adolescenata u odnosu na adolescente iz heteroseksualnih porodica. (Bos, Van Balen, & Van den Boom, 2007; Brewaeys et al., 1997; Erich et al., 2005; Gartrell et al., 2005; Van Gelderen et al., 2012; Golombok & Badger, 2010; Golombok & Tasker, 2010; MacCallum & Golombok, 2004; Patterson, 2009; 2013a, b; Rosenfeld, 2010; Wainright, Russell, & Patterson, 2004; Wainright & Patterson, 2006). Velika većina ove dece je heteroseksualno orijentisana i sposobna za uspostavljanje bliskih partnerskih odnosa. Može se zaključiti da za socioemocionalnu prilagođenost adolescenata nisu značajni ni struktura porodice niti seksualna orijentacija roditelja. Problemi u ponašanju adolescenata iz ovih porodica povezani su sa višim nivoima roditeljskog stresa, partnerskim sukobima i nezadovoljstvom porodičnim životom (Golombok et al., 2003; Golombok & Tasker, 2015).

Na kraju, na osnovu sve većeg korpusa empirijskih nalaza o netradicionalnim oblicima porodice možemo zaključiti da su porodična toplina, kvalitet komunikacije i partnerski sukobi bolji prediktori socioemocionalnog razvoja dece i adolescenata nego sama struktura porodice (Biblarz & Stacey, 2010; Golombok, 2000; 2015; Lamb, 2012).

Da rezimiramo, porodični odnosi utiču na to sa koliko će uspeha mlada osoba rešiti velike zadatke adolescencije, u kojoj meri će se upuštati u socijalno problematična ponašanja i na njenu sposobnost da oformi intimna i trajna prijateljstva. Za uspešno sazrevanje tokom adolescencije značajni su različiti aspekti porodičnih odnosa: ohrabrivanje autonomije i nezavisnosti, stepen kontrole koju roditelji sprovode, učestalost sukoba među članovima porodice, bliskost porodičnih veza, ljubav i podrška koji se pružaju adolescentu (Berk, 2015; Noller & Callan, 1991; Parke & Buriel, 2006; Santrok, 2013). Ravnoteža između bliskosti i kontrole, pre nego samo nivo bliskosti, možda je najvažniji aspekt porodičnog okruženja tokom adolescencije. Porodice koje mogu da pruže bliskost i podršku adolescentu, dok u isto vreme ohrabruju njegovu autonomiju i nezavisnost, najbolja su sredina za razvoj adolescenta koji će se uspešno suočiti sa prelaskom ka zreloom dobu.

Istovremeno sa promenom odnosa u porodici i promenom značaja koji porodica ima, vršnjački uticaj i socijalna mreža počinju da igraju sve značajniju ulogu u životu mlade osobe. U nastavku ćemo analizirati odnose sa vršnjacima i bliskim prijateljima kao kontekst za razvoj adolescenata.

Adolescenti i vršnjaci

Kao dodatak porodici, bliska prijateljstva i šira vršnjačka grupa imaju značajan uticaj na socijalni razvoj adolescenta. Vršnjačke grupe i prijateljstva nisu specifična samo za adolescenciju, niti se tada prvi put javljaju. Ipak, u ovom periodu i vršnjačke grupe i bliska prijateljstva dobijaju posebne karakteristike i poseban značaj. Jedna od važnih funkcija vršnjačke grupe jeste da posluži adolescentu kao izvor saznanja o svetu izvan porodice. Adolescent sve više vremena provodi sa svojim vršnjacima. Vršnjačka interakcija tokom ovog perioda čini veliki deo svakodnevnih socijalnih odnosa i važan je deo socijalnog i emotivnog razvoja, kao i razvoja socijalnih kompetencija. Za mnoge adolescente potreba da se svide i da budu prihvaćeni od strane prijatelja i vršnjaka postaje najvažnija stvar u životu (Arnett, 2012a; Santrock, 2014; Tanner, 2006). Takođe, vršnjaci su i važan reper u odnosu na koji adolescent razvija svoju nezavisnost i stiče svest o sebi. Prema Salivanu (Sullivan, 1953; Csikszentmihalyi & Larson, 1984;

Santrock, 2014) samo vršnjaci mogu pružiti nepristrasan feedback neophodan za razvoj realnog pojma o sebi. Slično tome, Pijaže je istakao da se autonomna moralnost može razviti samo kroz razrešavanje konflikata sa vršnjacima (Pijaže, 1990, 1996).

Na osnovu velikog broja istraživanja u oblasti vršnjačke interakcije, utvrđene su osnovne razlike između odnosa adolescenta sa roditeljima i sa vršnjacima (Hartup, 1989; prema Kimmel & Weiner, 1995). Odnos dece sa roditeljima je *vertikalna* vezanost sa osobama koje znaju više, imaju više socijalnih moći; u tom odnosu adolescenti dobijaju zaštitu i sigurnost i uče osnovne socijalne veštine. Interakcija sa roditeljima prvenstveno je usmerena na obavljanje zadataka i izvršavanje obaveza kroz koje se adolescenti uče odgovornosti i ispunjavanju uloge odraslih. S druge strane, odnos sa vršnjacima je *horizontalna* vezanost između osoba koje su relativno slične po znanju i moćima koje poseduju. Kroz ove odnose mladi ljudi razrađuju svoje socijalne veštine, ovladavaju odnosima saradnje i takmičenja sa sebi ravnima i ostvaruju prve bliske odnose van porodičnog okruženja. Njihove interakcije prvenstveno se odnose na aktivnosti vezane za slobodno vreme, gde adolescenti imaju prilike da uspostave sopstvene norme i standarde bez neposredne supervizije i kontole odraslih (Kimmel & Weiner, 1995).

Na samom početku važno je naglasiti da većina nalaza i saznanja o kojima se ovde govori potiče iz istraživanja u zapadnoj kulturi. Kao što je već pomenuto u uvodnom poglavlju (o univerzalnosti adolescencije), iako su neki razvojni obrasci univerzalni, postoje i značajne kulturološke razlike. Odvajanje od porodice i roditelja i okretanje vršnjacima jeste jedna od univerzalnih karakteristika adolescencije, ali su vreme i način, kada i kako se to odvija – različiti (Arnett, 2012a; 2012b). U nekim kulturama, prolazeći kroz različite rituale inicijacije, mlada osoba odmah stiče status odraslog člana društva, postaje potpuno nezavisna od primarne porodice i sa svojim vršnjacima se uključuje u aktivnosti i obaveze predviđene ulogom odraslih. S druge strane, u kulturama u kojima se manje podstiče autonomija i individualnost pojedinca, a više kolektivizam i međuzavisnost, manje je izraženo odvajanje od primarne porodice i okretanje vršnjačkom društvu (Arnett, 2012a; 2012b; Azmitia & Cooper, 2001; Chaudhary & Sharma, 2012; French et al., 2001; Schlegel & Barry, 1991; Van Horn & Cunegatto Marques, 2000).

U ovom radu razmotrićemo dva aspekta vršnjačkih odnosa kod adolescenata koji definišu njihov socijalni svet: odnos sa bliskim prijateljima i pripadnost široj vršnjačkoj grupi. Vršnjačka grupa je veća grupa mladih koje povezuje uzrasna sličnost, ali i blizina, zajednička interesovanja i aktivnosti (ista škola, sportski klub, naselje i sl.). Kada govorimo o prijateljskim odnosima, misli se na manji broj osoba, najčešće vršnjaka, sa kojima

adolescent uspostavlja poseban, blizak, uzajamno važan odnos (Arnett, 2012a; Santrock, 2014). Svaki od ovih odnosa ima svoje specifičnosti i na različite načine oni su važni za život i razvoj adolescenata.

Bliska prijateljstva

Prijateljstvo spada u najspontanije socijalne odnose tokom adolescencije i nakon nje. Osoba ne može da izabere svoje roditelje niti da ih promeni, niti da menja ljude sa kojima će raditi, ali može da bira i menja ljude sa kojima će se družiti. Prva prijateljstva se formiraju tokom detinjstva. Ali tokom puberteta, ulaskom u adolescentni period, i odnos sa bliskim prijateljima se menja i razvija, postajući još značajniji deo života mlade osobe. I dalje se prijateljstva baziraju na obostranim pozitivnim osećanjima, uzajamnom pomaganju i čestim interakcijama (Santrock, 2014). Vreme provedeno sa prijateljima se i dalje opisuje kao vreme razgovora, smeha i zabave. Iako postoje neslaganja i sukobi među prijateljima, i deca i adolescenti opisuju svoja prijateljstva kao stabilna i dugotrajna (Berndt & Perry, 1990).

Prijateljski odnosi imaju nekoliko važnih funkcija tokom adolescencije. Najpre, obezbeđuju društvo adolescentima – to su osobe koje su raspložene da sa njima provode vreme i obavljaju zajedničke aktivnosti. Prijatelji donose adolescentima i stimulaciju u obliku interesantnih novosti i informacija, zabave, aktivnosti. Još značajnije je što bliski prijatelji pružaju adolescentu ne samo fizičku pomoć već i podršku, ohrabrenje, razumevanje. Uz to, prijatelji su i važan reper za socijalno poređenje i pružaju pozitivan fidbek koji omogućava adolescentu održavanje pozitivne slike o sebi. Iako značaj roditelja ne opada tokom adolescencije, značajno raste značaj i uticaj prijatelja na adolescentni doživljaj sebe (Krstić, 2002). I na kraju, prijatelji obezbeđuju bliske, tople odnose, ispunjene poverenjem. Kao što ćemo videti u nastavku, adolescenti razvijaju vezanost za jednog ili više prijatelja, koji služe kao baza sigurnosti za istraživačko ponašanje karakteristično za ovaj period (Krstić, 2007; 2012). Veći broj studija izvedenih u različitim zemljama ukazuje na sličan obrazac odnosa mladih prema roditeljima i prijateljima tokom adolescencije. U uzrastima od 13 do 19 godina adolescenti se sve više okreću prijateljima za emocionalnu podršku. Prijatelji im postaju najvažnije osobe kojima će se poveriti i obratiti za pomoć i savet (Arnett, 2012a; De Goede et al., 2009). Tokom kasne adolescencije i ranog zrelog doba tu ulogu najčešće preuzima partner.

Prijateljstva uspostavljena u detinjstvu tokom adolescencije transformišu se u složenije, psihološki bogatije socijalne odnose koji postaju sve sličniji odnosima odraslih. Usled brojnih promena na fizičkom, emotiv-

nom, socijalnom planu, adolescenti imaju sve više novih iskustava i sve više stvari o kojima razmišljaju, vrlo intimnih i ličnih, o kojima ne mogu pričati sa bilo kim. Roditelji nisu uvek pogodni slušaoci u takvim situacijama. Ma koliko bili bliski, roditelji su ipak druga generacija, kojoj doživljaji, razmišljanja, raspoloženja i brige njihovih adolescenata mogu biti nerazumljivi, smešni, neozbiljni i sl. Čak i kada bi roditelji možda bili dovoljno osetljivi i empatični za njihove doživljaje, adolescenti će iz svoje potrebe za emotivnim i psihološkim odvajanjem od roditelja pažljivog slušaoca potražiti van porodice. Vršnjaci su im bliski po zajedničkom iskustvu: znaju iste nastavnike, iste drugove iz razreda, gledaju iste serije, slušaju i vole iste pesme, imaju slična znanja i veštine u sportu, umetnosti, nauci i prolaze kroz iste probleme sa roditeljima, nastavnicima ili simpatijom. Nasuprot vršnjacima, roditelji kao da žive u drugom svetu, izloženi drugim iskustvima. U krugu svojih vršnjaka, koji imaju ista ili vrlo slična iskustva i razmišljanja, svoje najintimnije tajne, sumnje, fantazije i želje adolescent će podeliti samo sa vrlo bliskim prijateljem, u koga ima dovoljno poverenja, očekujući od njega da mu pruži potrebno razumevanje i podršku. Dakle, raniju fazu prijateljstva, baziranu na zajedničkim i uzajamnim aktivnostima i deljenju, u periodu adolescencije zameniće *empatična* faza (Heaven, 1994), koju karakterišu bliskost, razumevanje, samootkrivanje (poveravanje) i zajednička interesovanja i stavovi (Brechweld & Prinstein, 2011; Santrock, 2014).

Produbljivanje istopolnih prijateljstva u periodu adolescencije odvija se u pravcu sve veće intimnosti i zbližavanja. U odnosu na srednje detinjstvo odlika adolescentnog prijateljstva postaje otvoreno poveravanje sopstvenih intimnih misli i osećanja, poverenje u drugu osobu, poznavanje njenih dobrih i loših strana, njenih preferencija, želja i strahova. Pored toga, adolescenti ističu kao bitnu odliku svojih prijateljskih odnosa uzajamnu podršku, odanost i vernost; prijatelj je neko ko će ti se uvek naći u nevolji, podržati tvoju stranu, stati uz tebe, ko te neće napustiti zbog nekog drugog ili ružno govoriti o tebi iza tvojih leđa (Arnett, 2012a; Berndt, 2004; Carlo et al., 2010; Radmacher & Azmitia, 2006). Jednakost i reciprocitet su pokazatelji uzajamnog odnosa prijateljstva u ovom uzrastu. Više nego ranije, kao pokazatelje produbljivanja odnosa adolescenti navode uzajamnost odnosa, usklađivanje potreba i interesa, razrešavanje sukoba na obostrano zadovoljstvo, pružanje pomoći i podrške nasuprot iskorišćavanju i takmičenju (Arnett, 2012a; Kimmel & Weiner, 1995).

Međutim, razvoj istopolnih prijateljskih odnosa ne odvija se na isti način za adolescente muškog i ženskog pola. Za devojke je karakteristično da provode više vremena sa prijateljicama i da više vrednuju intimni razgovor. Osnove njihovog prijateljstva čine poveravanje, uzajamna bliskost i razumevanje. Sa druge strane, mladići više vrednuju instrumentalnu stranu

prijateljstva (na primer, podršku) nego afektivnu. Mladići su manje intimni sa svojim prijateljima i manje se poveravaju. Za njihove prijateljske odnose značajniji su dobar provod, zajedničko interesovanje za različite stvari (na primer, tehniku ili muziku) i vreme provedeno u zajedničkim aktivnostima (kao što je, na primer, sport) (Arnett, 2012a; Radmacher & Azmitia, 2006). Međutim, neki autori ukazuju na to da su ove razlike posledica načina na koji se ispituju karakteristike prijateljstva u adolescenciji, te ukoliko se omogućí adolescentima da sami opišu kvalitet svog prijateljstva, i mladići podjednako ističu bliskost i emocionalnu podršku kao važne aspeke svojih odnosa sa prijateljima (Radmacher & Azmitia, 2006; Way, 2011; Way & Silverman; 2012). S druge strane, u istraživanjima su utvrđene i kulturne razlike u kvalitetu odnosa koje adolescenti uspostavljaju sa bliskim prijateljima, što ukazuje na veliki značaj socijalizacije i kulturnih normi na razvoj prijateljskih odnosa tokom adolescencije (Kao & Joyner, 2004; Way & Chen, 2000; Way & Greene, 2006; Way & Silverman, 2012).

Istopolna prijateljstva imaju najveći značaj tokom rane i srednje adolescencije. Istovremeno, adolescent razvija odnose i sa osobama suprotnog pola, koji zauzimaju sve značajnije mesto u mreži socijalnih odnosa mlade osobe. Po kvalitetu ova prijateljstva izjednačavaju se sa istopolnim prijateljstvima. Sa druge strane, tokom kasne adolescencije iz njih se izdvajaju romantični heteroseksualni odnosi, koji će nositi sve više intimnosti i bliskosti. Sa uzrastom, razvoj vršnjačkih odnosa pokazuje karakteristično kretanje, to jest preusmerenje od većih vršnjačkih grupa i istopolnih prijateljstava ka sve intimnijim interakcijama sa prijateljima suprotnog pola i uspostavljanju romantičnih veza (Arnett, 2012a; Csikszentmihalyi & Larson; 1984; Santrock; 2013).

Kvalitet prijateljskih odnosa određuje efekte i uticaj prijatelja. Pozitivni prijateljski odnosi tokom adolescencije povezani su sa manjim rizikom od delinkvencije, zloupotrebe droga, rizičnog seksualnog ponašanja, vršnjačkog nasilja i boljim školskim postignućem (Cook et al., 2007; Kendrick et al., 2012; Lopes et al., 2003; Tucker et al., 2012; Wentzel, 2012; Witkow & Fuligni, 2010). S druge strane, usamljenost, odbačenost ili prijateljstvo sa delinkventnim vršnjacima povećavaju rizik od upuštanja u delinkventne aktivnosti, ali i razvijanja depresivne simptomatologije (Deutch et al., 2012; Harris et al., 2013; Platt et al., 2013; Waller & Rose, 2013).

Vršnjačke grupe

Istovremeno sa produblivanjem prijateljskih odnosa adolescenti pokazuju sve veće interesovanje za pripadanje određenoj grupi svojih vršnjaka koji dele zajednička interesovanja i stavove. Vršnjačke grupe predstavljaju most između detinjstva i zrelosti u društvima koja su tako složena

da se ne može osigurati ostvarivanje punog statusa odrasle osobe unutar porodične zajednice.

U odnosu na vršnjačke grupe iz srednjeg detinjstva, adolescentne grupe imaju svoje specifičnosti. Prvo, adolescenti provode mnogo više vremena sa svojim vršnjacima: čak i kad se ne računa vreme provedeno u školi, adolescenti sa vršnjacima provedu dva puta više vremena tokom nedelje nego sa roditeljima ili drugim odraslim osobama (Arnett, 2012a; Brown, 1993; Santrock, 2014). U jednom istraživanju utvrđeno je da su adolescenti uzrasta od 13 do 16 godina provodili u proseku oko 28 minuta dnevno sa roditeljima, a 103 minuta sa vršnjacima, dakle, skoro četiri puta više sa vršnjacima nego sa roditeljima. (Buhrmester & Carbery, 1992). Drugo, tokom tog zajedničkog vremena adolescenti su mnogo slobodniji i nezavisniji od roditeljskog nadzora i kontrole nego mlađa deca. Nasuprot dominantno istopolnim grupama vršnjaka tokom srednjeg detinjstva, u adolescenciji sve veći značaj dobijaju heteroseksualni kontakti i prijateljstva. Ove karakteristike zajedničke su za adolescente iz različitih kultura (Rubin et al., 2006). I na kraju, dijadni odnosi i klike iz srednjeg detinjstva proširuju se tokom adolescencije u brojnije i raznovrsnije grupe i odnose unutar njih. Za ovaj period karakteristična je i pojava *kulture mladih*, sa posebnim standardima, normama i vrednostima koje regulišu brojne aspekte života mladih ljudi. Sve zajedno, ove promene transformišu vršnjačke grupe tokom adolescencije u sve složenije heteroseksualne socijalne sisteme, koji su osnovna komponenta adolescentnih socijalnih odnosa i nezavisni od ostalih socijalnih sfera (Arnett, 2012a; Brown, 1993; Santrock, 2014).

Većina vremena koju adolescenti provedu sa vršnjacima odlazi na slobodno vreme i druženje – pričanje, zabavu i jednostavno „provođenje vremena“ (Pešić, Videnović i Plut, 2012; Stepanović, 2011). U odnosu na vreme provedeno sa roditeljima vreme sa vršnjacima je aktivnije i interaktivnije. Adolescenti se osećaju spontano, slobodno, otvoreno, uzbuđeno, prijateljski i druželjubivo raspoloženi, sa izraženom unutrašnjom motivacijom za uključivanje u raznovrsne zajedničke aktivnosti (Csikszentmihalyi & Larson, 1984). Ove odnose karakteriše i veća svesnost o sebi, često i samokriticizam, i manje konflikata nego sa drugim osobama. Jedinne dimenzije koje u interakciji sa vršnjacima pokazuju opadanje jesu koncentracija, kontrola i kognitivna efikasnost (Csikszentmihalyi & Larson, 1984).

Odnosi sa vršnjačkom grupom, višestruko značajni za same adolescente, imaju i razvojni značaj. Promene u vršnjačkim grupama ne dešavaju se slučajno, već su u skladu sa fizičkim, emocionalnim i psihološkim promenama koje obeležavaju ovaj period. Pubertet i sa njim povezane

promene, okreću adolescenta od roditelja ka vršnjacima i povećavaju interesovanje za osobe suprotnog pola. Zbog toga, dominantno istopolni prijateljski odnosi bivaju dopunjeni raznovrsnim heteroseksualnim interakcijama u okviru grupe. Pored toga, vršnjačka grupa predstavlja pogodnu sredinu za traganje za sopstvenim identitetom. Vršnjačka grupa pruža mogućnosti za isprobavanje različitih uloga, eksperimentisanje sa sopstvenim ponašanjem i odnosima sa ljudima, preispitivanje različitih stavova, ideja i verovanja. U nastojanju da ostvari psihološku nezavisnost u odnosu na roditelje, adolescent nalazi privremenu zamenu u vršnjačkoj grupi kao izvoru prihvaćenosti i podrške, dok ne ostvari potpunu autonomiju i nezavisnost (Arnett, 2012a; Brown & Bakken, 2011; Nickerson & Nagle, 2005). Zahvaljujući razvoju novih sociokognitivnih sposobnosti, adolescenti ulaze u veće vršnjačke grupe u okviru kojih definišu svoje nove vrednosti, standarde i stil života. Mnogo slobodniji i nezavisniji od uticaja i kontrole roditelja, adolescenti se kritički odnose prema društvu i kulturi odraslih, a vršnjačka grupa služi kao pogodno okruženje za formiranje i osmišljavanje nove, alternativne kulture mladih. Karakteristike ovih vršnjačkih kultura variraju od sredine do sredine, od jedne grupe vršnjaka do druge, ali za većinu njih zajedničke su težnja ka zabavi, uživanju i dobrom provodu, različite socijalne aktivnosti u društvu osoba suprotnog pola, negativno vrednovanje interesa, očekivanja i standarda odraslih. Dok se za istraživače i roditelje, posmatrače sa strane, adolescencija definiše kao prolazni period, period pripreme za buduću profesiju, porodicu i uloge odraslih, za same adolescente sve aktivnosti i vrednosti vršnjačke kulture imaju vrlo izražen *sada i ovde* kvalitet. Ovladavajući novim slobodama, ulogama i aktivnostima, adolescenti nemaju strpljenja da se „pripremaju za život“, već žive sada. Sve stvari imaju moć i značenje u sadašnjosti, a životni moto postaje „hoću sve i hoću sad“.

Vršnjačka grupa i kultura formiraju složen i dinamičan kontekst za razvoj adolescenta koji odgovara razvojnim promenama karakterističnim za adolescenciju i čija struktura i uticaj na mladu osobu su posredovani polom, etničkim poreklom, iskustvima u porodici i školi (Brown, 1993). Interakcija sa vršnjacima određena je i kontekstom u kome se odvija, pa su adolescenti izloženi različitim iskustvima i prilikama da se uključe u poželjne i nepoželjne vidove ponašanja, koji će uticati na njihov dalji razvoj (Brechtwald & Prinstein, 2011). Odnosi u vršnjačkoj grupi utiču na promenu samoopažanja, stavova i ponašanja adolescenta. Najčešće se govori o dva oblika uticaja vršnjaka jedan je modelovanje – imitiranje obrazaca ponašanja; a drugi potkrepljenje – usvajanje vrednosnog sistema vršnjaka koji utiče na odabir obrazaca ponašanja (Brown, 1993). Interakcija sa vršnjacima ima nekoliko važnih funkcija. Vršnjaci i vršnjačke

grupe imaju značajnu ulogu u obezbeđivanju društva i heteroseksualnih veza, osećanja pripadnosti nasuprot osećanju usamljenosti i izolovanosti, kao i u pružanju emocionalne i moralne podrške van porodične sredine. Vršnjački odnosi su i pogodna sredina za razvijanje i učenje veština uzajamnog razumevanja i uspostavljanja intimnih odnosa, razmene intimnih osećanja i razmišljanja. Pored toga, vršnjaci obezbeđuju kontekst za socijalne aktivnosti, učenje socijalnih veština i strategija i istraživanje međuljudskih odnosa. Vršnjačka grupa ima važnu ulogu i kao agens socijalizacije, prenoseći one norme i vrednosti koje se obično ne prenose u porodici. Uz to, grupa pruža podršku i zaštitu adolescentu od autoriteta odraslih, vršeći određeni pritisak kao grupa (Heaven, 1991). I na kraju, ali ne manje važno, vršnjačka grupa obezbeđuje adolescentu određenu reputaciju i status, definiše njegov identitet i referentni okvir za socijalno poređenje. Na osnovu fidbeka od strane vršnjaka adolescent izgrađuje pojam o sebi i osećanje samovrednovanja i samopoštovanja.

Uticaj vršnjaka i kvalitet vršnjačkih odnosa zavise i od individualnih karakteristika adolescenta. Među tim individualnim karakteristikama, najčešće se pominju crte ličnosti, kao što su stidljivost, emocionalnost, otvorenost (Brechwald & Prinstein, 2011, Brown et al., 2008; Brown & Larson, 2009; Hatton et al., 2008); ali veliki značaj imaju i porodični odnosi i uključenost roditelja i njihov nadzor nad izborom vršnjaka i aktivnošću adolescenata (Bradley & Crowyn, 2012; Caruthers et al., 2013; Dever et al., 2012; Eaton, 2011; Kaynak et al., 2013; Lahey et al., 2008; Lowe & Dotterer, 2013). Što su roditelji manje prisutni i uključeni u aktivnosti adolescenata, adolescenti su više podložni vršnjačkom pritisku (Lightfoot et al., 2012; Santrock, 2014).

Brojni nalazi ukazuju na značaj vršnjaka za psihološko zdravlje adolescenta i zrele osobe; adolescenti koji su deo vršnjačke grupe manje su izloženi riziku od pojave različitih problema, kao što delinkvencija, opijanje, problemi u školi i depresija (Benner, 2011; Heaven, 1991; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Van Ryzin & Dishion, 2013). Adolescenti koji su prihvaćeni u vršnjačkoj grupi imaju pozitivniju sliku o sebi i pozitivnije ocenjuju svoje socijalne, fizičke i školske sposobnosti; osećaju se opuštene i autentičnije i pokazuju veći stepen psihološke zrelosti i bolju socijalnu prilagođenost (Berndt, 2004; Pelkonen et al., 2003; Way & Green, 2006). Pored toga, oni više pažnje posvećuju školskim obavezama, povoljnije vrednuju školu i postižu bolje ocene, mada je ova veza značajnija u periodu rane i srednje adolescencije nego kasnije (Berndt & Perry, 1990). Međutim, rezultati nekih istraživanja ukazuju i na negativnu povezanost dužine vremena koje adolescenti provode sa vršnjacima sa njihovim škol-

skim postignućem i promenljivošću raspoloženja, a pozitivnu povezanost sa brojem izostanaka iz škole (Csikszentmihalyi & Larson, 1984).

O vršnjačkoj grupi se često govori u negativnom tonu bez obzira na značaj i važnost funkcija koje ona ostvaruje. Stereotipna slika o društvu vršnjaka naglašava uniformnost njihove kulture, konformizam, jednoobraznost mišljenja mladih ljudi. U očima velikog broja odraslih adolescenti kao da imaju jako izražen instinkt stada (Brown, 1993). Često i sami adolescenti navode da je način njihovog oblačenja, govora, pa čak i hoda, u poređenju sa ostalima njihovog uzrasta, osnova njihove individualnosti. Međutim, sve više podataka ukazuje na postojanje više različitih kultura mladih, koje oblikuju raznolikost koja zaista karakteriše vrednosne sisteme i obrasce ponašanja adolescenata. Pritisak na konformiranje grupnim normama postoji u svakoj vršnjačkoj grupi – da bi bio član te grupe, adolescent mora prihvatiti neke njene norme. Izdvojeno je pet domena u kojima se ogleda pritisak vršnjaka (Heaven, 1991): socijalne aktivnosti (izlasci, odlasci na zabave), socijalno neprihvatljivo ponašanje (upotreba droga i alkohola, seksualne aktivnosti), konformizam (stil oblačenja, preferencija ka muzici), školske aktivnosti (stavovi ka školskom postignuću) i porodična pitanja (odnos sa roditeljima). Istraživanja pokazuju da adolescenti češće slede svoje vršnjake u pogledu „neutralnih“ i prosocijalnih vidova ponašanja nego u pogledu socijalno neprihvatljivih aktivnosti (Heaven, 1991; Lightfoot et al., 2012). Nasuprot ustaljenom stereotipu, adolescenti osećaju pritisak da budu u grupi svojih vršnjaka, ali ne nužno i pritisak ka socijalno neprihvatljivim aktivnostima (Arnett, 2012a; Brown et al., 2008; Choukas-Bradley, 2013; Lightfoot et al., 2012; Rubin et al., 2013; Vidonović, 2015; Wentzel, 2013). Pritisak na konformiranje raste od početka adolescencije, dostiže svoj vrhunac tokom srednje adolescencije (14–16 god.), da bi zatim opao, te su stariji adolescenti veći individualci u pogledu načina razmišljanja, osećanja, ponašanja (Allen et al., 2006; Brechweld & Prinstein, 2011; Brown et al., 2008; Kimmel & Weiner, 1995; Lightfoot et al., 2012). Istraživanja nisu saglasna u pogledu negativnih uticaja vršnjačke grupe. Ima istraživanja koja ukazuju na to da uključenost u vršnjačku grupu sklonu devijantnom ponašanju, uz nisku kontrolu i uključenost roditelja, može voditi ka delinkventnom ponašanju adolescenata, zloupotrebi droga, depresiji i samopovređivanju (Coley et al., 2013; Deutch et al., 2012; Giletta et al., 2013, Liao et al., 2013). Međutim, neki autori smatraju da taj negativni uticaj treba pripisati bliskim prijateljima. Naime, ima istraživanja koja pokazuju da je uticaj prijatelja na ponašanje i izbore adolescenata značajan, dok je uticaj grupe slab (Arnett, 2012a; Brown et al., 2008; Dishion et al., 2008).

Vršnjačka grupa ima i pozitivne efekte na razvoj adolescenata. Samo u kontekstu diskusije i neslaganja sa vršnjacima adolescenti mogu da uče i vežbaju osnovne principe pravednosti. U interakciji sa vršnjacima adolescenti vežbaju svoje socijalne veštine, osetljivost za druge, uspostavljanje bliskih odnosa, samokontrolu (Meldrum & Hay, 2012; Santrock, 2014). S druge strane, odbacivanje od strane vršnjaka može imati vrlo nepovoljne posledice za mentalno zdravlje mladih i voditi razvoju anksioznosti, depresije, agresivnosti, pa čak i suicidalnosti (Hymel et al., 2011).

Krajem adolescentnog perioda dolazi do popuštanja veza unutar vršnjačke grupe, to jest ona se „degrupiše“ (Rubin et al, 2006, str. 601). Do toga dolazi jednim delom zbog sve veće usmerenosti adolescenata na bliske odnose sa prijateljima suprotnog pola i uspostavljanja partnerskih, romantičnih odnosa. Drugi razlog za opadanje značaja vršnjačke grupe je izgrađen identitet adolescenata, njihova opredeljenost i posvećenost sopstvenim vrednostima i principima, što smanjuje potrebu za pripadanjem određenoj grupi (Rubin et al., 2006).

Odnos roditelji – vršnjaci

Dakle, vršnjačka grupa i interakcija sa vršnjacima nesumnjivo imaju vrlo važnu ulogu u normalnom razvoju adolescenta. Da li će imati i negativan uticaj u smislu pritiska ka socijalno neprihvatljivom i delinkventnom ponašanju, što je najčešći strah roditelja, zavisiće upravo od odnosa u porodici. Kvalitet odnosa roditelj – dete, obrasci vezanosti, stil vaspitanja i roditeljska praksa utiču na orijentaciju adolescenta ka određenoj vršnjačkoj kulturi i njihovu podložnost pritisku vršnjaka (Lighfoot et al., 2012; Santrock, 2014). Ustanovljeno je iznenađujuće veliko preklapanje između roditeljskih i vršnjačkih vrednosti i standarda. Roditeljski i vršnjački uticaj nisu nužno suprotstavljeni (Brown & Bakken, 2011; Gorrese & Ruggieri, 2012; Lightfoot et al., 2012; Tilton-Weaver et al., 2013). Adolescenti traže savet i od roditelja i od vršnjaka zavisno od problema sa kojim se suočavaju. Ukoliko je reč o važnim životnim problemima, kao što su zdravlje, izbor zanimanja, odluka o daljem školovanju i sl., adolescenti više cene sud roditelja, dok je mišljenje vršnjaka značajnije kada je reč o izlascima, zabavljanju, romantičnim vezama (Arnett, 2012a; Heaven, 1991; Lightfoot et al., 2012; Smetana, 2008; 2011). Dakle, pozitivan odnos sa vršnjacima ne isključuje pozitivan odnos sa roditeljima. Pozitivan odnos sa roditeljima pothranjuje bliske odnose sa vršnjacima – što više adolescent doživljava svoje roditelje kao izvor podrške i poverenja, to će i vršnjake doživljavati na isti način (Kimmel & Weiner, 1995; Santrock, 2014). Roditelji čak imaju veliki uticaj na izbor vršnjačke grupe i prijatelja. Roditelji brojnim

implicitnim i eksplicitnim sistemima, kao što su socioekonomski status, religija, etnička ili rasna pripadnost, moralni stavovi i prihvaćeni sistem vrednosti, izbor mesta stanovanja, škole, dostupne aktivnosti – ograničavaju izbore dostupne adolescentima. To znači da će za prijatelja najverovatnije biti izabrana osoba koja je odrasla u vrlo sličnom okruženju kao i sam adolescent (Campbell, 1969; Knoester et al., 2006; Santrock, 2014). Vršnjaci ne samo da utiču na „uslićnjavanje“ jednih prema drugima već je početna sličnost bazičnih vrednosti i obrazaca ponašanja faktor zbližavanja i povezivanja adolescenata (Berndt & Perry, 1990). Pored toga, roditelji direktno podučavaju adolescente odnosima sa vršnjacima, uče ih kako da rešavaju probleme u vršnjačkim odnosima, kako da se odupru pritiscima, uspostave i razviju bliske odnose, prevaziđu stidljivost i sl. (Mounts, 2011; Tilton-Weaver & Galambos, 2004; Santrock, 2014).

Roditelji i posredno utiču na kvalitet vršnjačkih odnosa adolescenata. Veliki broj istraživanja ukazuje na to da adolescenti koji su sigurno vezani za roditelje uspostavljaju i sigurnu vezanost sa prijateljima, prihvaćeni su u vršnjačkoj grupi i sposobni za uspostavljanje pozitivnih, bliskih vršnjačkih odnosa (Allen & Miga, 2010; Cai et al., 2013; Krstić, 2008; 2012; Laird et al., 2008; Santrock, 2014).

Dakle, uz roditelje, vršnjaci postaju važan socijalni kontekst za razvoj adolescenta, a vršnjačke interakcije i nužan uslov za razvoj „normalne“, integrisane, dobro prilagođene zrele osobe. Na kraju, da bismo upotpunili opis specifičnosti socijalnih odnosa u periodu adolescencije, razmotrićemo značaj i ulogu školske sredine za socijalni život adolescenta.

Adolescenti i škola

Još od doba prosvetiteljstva i shvatanja da je dečiju prirodu i instinktivne tendencije potrebno pripitomiti, oblikovati i usmeravati škola je imala sve veću ulogu i značaj u životima dece i mladih. U modernim društvima uloga škole je da pripremi mlade za produktivne uloge u društvu, dajući im veštine i znanja neophodna za ekonomsku nezavisnost, i da uskladi njihove ciljeve sa društvenim potrebama i poretkom. Kao što je pomenuto u uvodnom poglavlju, jedno od određenja gornje granice kada se završava period adolescencije jeste završetak školovanja i zapošljavanje (Csikszentmihalyi & Larson, 1984; Crone & Dahl, 2012; Lerner & Steinberg, 2004; Santrock, 2014). To je istovremeno i problem u određenju adolescencije, jer zbog potrebe za produženim školovanjem i akulturacijom, mladi sve kasnije stižu ekonomsku nezavisnost. Zbog toga se i dužina „adolescencije“ značajno razlikuje: za neke adolescente ona se završava

već sa 14–15 godina, kada zbog neophodnosti da ekonomski pomognu porodicu napuštaju školovanje i zapošljavaju se (Krstić, Stepanović Ilić, i Lazarević, 2016; Krstić, Stepanović Ilić, & Videnović, 2017; Simić & Krstić, 2017; Stepanović Ilić, Lazarević, Krstić, 2014). S druge strane, neki mladi imaju produženu adolescenciju, i do kasnih 20-ih godina, dok ne završe fakultet i razne oblike akademskog usavršavanja i specijalizacije (Crone & Dahl, 2012; Lerner & Steinberg, 2004; Santrock, 2014).

Postoji opšta saglasnost da škola igra značajnu ulogu u kognitivnom i socijalnom razvoju dece i adolescenata, te je sve više istraživanja čiji je fokus upravo na značaju i uticaju škole na razvoj adolescenata. Međutim, većina tih istraživanja bavi se kognitivnim razvojem i karakteristikama škole, nastavnika i procesa nastave koji su povezani sa akademskim postignućem učenika (Krstić, 2015; 2016). U poslednjih desetak godina sve je više istraživanja iz oblasti psihologije obrazovanja i oblasti psihologije adolescencije koja se bave socioemocionalnim aspektima nastave i učenja, to jest kako iskustva u učionici i školi utiču na emocionalni razvoj, izgradnju identiteta i ponašanje adolescenata (Eccles & Roeser, 2007; Krstić, 2015; 2016).

Jedna od najčešćih tema istraživanja koja se bave školom kao kontekstom za razvoj adolescenata odnosi se na strukturalne i organizacione karakteristike škole povezane sa boljim obrazovnim ishodima (Eccles & Roeser, 2007). U obzir se uzimaju različite karakteristike same škole: od veličine škole, broja učenika, odnosa broja nastavnika i učenika, opremljenosti raznovrsnim, posebno modernim nastavnim sredstvima, karakteristika upravljanja i sl. Kao ishodi, prate se ne samo akademsko postignuće učenika već i izostajanje sa časova, napuštanje školovanja, angažovanje učenika, motivacija, blagostanje, osećanje pripadnosti školi, opšti stav prema školi i učenju i sl. Iako se pokazalo da su sve ove karakteristike škole povezane sa uspehom učenika, motivacijom, nasiljem među vršnjacima, veći broj istraživanja ukazuje na to da veličina škole i broj dece nisu značajni sami po sebi, već da su posredovani karakteristikama nastavnčkih praksi i školskom klimom, to jest kvalitetom socioemocionalnih odnosa nastavnika i učenika.

U životu adolescenata, pored porodice, škola je najistaknutija institucija koju su organizovali odrasli. Aktivnosti školskog života i rada fiksirane su u čvrstu institucionalnu strukturu, i kao takva, škola je najmanje responzivna i fleksibilna za spontane potrebe adolescenata, kao i za promene u društvu i kulturi koje donosi 21. vek (Arnett, 2012a; Csikszentmihalyi & Larson, 1984). Škola kao formalna organizacija ima svoje karakteristike: vrednosti, norme, pravila, dnevnu rutinu i aktivnosti. Te karakteristike

utiču na intelektualni, socijalni i emocionalni razvoj adolescenata (Arnett, 2012a; Eccles & Roeser, 2007).

Kada govorimo o karakteristikama školskog konteksta specifičnim za period adolescencije, može se reći da i škola „raste“ zajedno sa učenicima. Kroz organizaciju znanja i informacija koje im prenosi i strukturiranje školskog vremena i obaveza škola uvodi određeni red i pravilnost u život adolescenata. U višim razredima osnovne škole i tokom srednje škole, dakle tokom perioda koji odgovaraju ranoj i srednjoj adolescenciji, dolazi do značajnih promena u organizaciji i načinu rada. Adolescent se upoznaje sa sve većim brojem nastavnih predmeta koji su po sadržaju i pojmovima prilagođeni kognitivnom napretku karakterističnom za ovaj period. Sa nastave sa jednim razrednim nastavnikom učenici prelaze na nastavu sa više predmetnih nastavnika. Razredna nastava najčešće znači i menjanje učionice, a u nekim školskim sistemima (kao na primer u SAD) i promenu odeljenja, to jest grupe dece sa kojom se ide na određeni čas. Takva organizacija podstiče adolescente na raznovrsnije interakcije sa većim brojem odraslih (nastavnika) i vršnjaka (Snatrock, 2013; Wentzel, 2013; Anderman, Gray, & Chang, 2003; Eccles & Roeser, 2013).

Međutim, može se govoriti i o razvojnoj neusklađenosti između specifičnosti školskog konteksta i potreba adolescenata. Istraživanja pokazuju da tokom završnih razreda osnovne škole i početkom srednje škole, kada adolescenti teže ka većoj autonomiji, nastavnici nameću veću kontrolu njihovog ponašanja; kada adolescenti teže većoj nezavisnosti od roditelja, ali traže podršku u drugim odraslim osobama, sa nastavnicima uglavnom ne uspevaju da uspostave adekvatne odnose; kada preispituju svoje vrline i mane u potrazi za identitetom, naglasak na postignuću i takmičarski odnosi samo pogoršavaju stvari. Autori govore o ovoj pojavi kao o ne/podudaranju stadijuma (uzrasta) i sredine (engl. *stage-environment fit*) (Eccles et al., 1993; Eccles & Roeser, 2013). U skladu sa tim su i već poznati nalazi o padu samopoštovanja adolescenata, motivaciji za školsko učenje i školskom postignuću pri prelasku sa jednog na drugi nivo školovanja (Eccles & Roester, 2013).

U literaturi koja se bavi školom kao razvojnim kontekstom sve više pažnje se posvećuje nastavničkim praksama i školskoj klimi kao ključnim karakteristikama tog razvojnog konteksta (Eccles & Roeser, 2007; Krstić, 2015; 2016). Nastavnička praksa odnosi se na način rada nastavnika i obuhvata strategije i postupke za podsticanje i motivisanje učenika, podršku u učenju, oblike nastave i vrste nastavnih sredstava koje nastavnik koristi, itd. Školska klima odnosi se na opštu atmosferu u školi, i posebno u učionici, određenu kvalitetom interakcija nastavnika i učenika (Rutter, 1983). Školska klima obuhvata kvalitet odnosa koji nastavnik uspostavlja

sa učenicima, standarde i očekivanja koje im postavlja, metode nastave i disciplinovanja koje koristi na času (Arnett, 2013; Brand et al., 2003; Way et al., 2007).

Poredeći odnos nastavnik – učenik sa odnosom roditelj – dete, neki autori smatraju da se može povući paralela između roditeljskih vaspitnih stilova i nastavničkih strategija upravljanja odeljenjem. Autoritativni stil upravljanja odeljenjem odlikuje blizak i topao odnos nastavnika sa učenicima, koji podrazumeva odgovarajuću i uvremenjenu emocionalnu podršku, uz istovremeno jasno definisane granice, visoka očekivanja od svih učenika, podsticanje na razmišljanje i nezavisnost u radu, nadzor i odgovarajuću podršku u učenju (Charles & Senter, 2012; Evertson & Emmer, 2013; Nie & Lau, 2009). Takav odnos nastavnika povezan je ne samo sa boljim uspehom adolescenata već i sa većom motivacijom, angažovanjem, boljom samoregulacijom učenja, sa manje emocionalnih problema učenika i sl. (Anderson, Hamilton, & Hattie, 2004; Arnett, 2013; Brand et al., 2003; Jia et al., 2009; Loukas & Robinson, 2004). Veza školske klime sa višim postignućem potvrđena je i u istraživanjima kada je kontrolisan IQ i socioekonomski status adolescenata. Pored toga, ova veza posebno je izražena kada porodica i škola dele slične standarde i vrednosti (Arnett, 2013).

Istovremeno sa svojom osnovnom ulogom prenošenja kulture (što podrazumeva informacije, znanje i vrednosti) sledećoj generaciji, škola ima i značajnu socijalizacijsku ulogu. U okviru škole organizuju se socijalne grupe u kojima adolescenti stiču interpersonalne veštine. Preko nastavnika, profesora i drugog školskog osoblja proširuje se svet odraslih koji mogu služiti kao primeri i modeli za učenike. Pored toga, škola raspolaže i specifičnim načinima kažnjavanja kojima može podsticati socijalno prihvatljivo ponašanje adolescenata (Campbell, 1969). Nastavnici su važni faktori socijalizacije ne samo na osnovu toga koliko znaju i kakvo znanje prenose već i na osnovu toga šta predstavljaju, koje vrednosti zastupaju (Campbell, 1969). Stavovi nastavnika prema znanju, akademskom uspehu, društvenim vrednostima i socijalnom poretku; njihovi interpersonalni stilovi, motivacija i način nagrađivanja i kažnjavanja utiću ne samo na školsko postignuće i odnos njihovih učenika prema školi već i na njihove šire društvene i životne stavove i vrednosti.

Međutim, kao formalna institucija sa jedinstvenim sistemom vrednosti i normi, škola predstavlja i specifičan kulturni kontekst. Za neke adolescente taj kontekst je značajno različit od porodičnog, što predstavlja i specifičnost njihovog razvoja. U literaturi se ovaj fenomen naziva „podudaranje osobe i sredine“ (engl. *person-environment fit*) (Eccles & Roester, 2007). Nepodudarnost porodičnih i školskih vrednosti odražava se ne samo na motivaciju, angažovanje i akademski uspeh učenika već i na ose-

ćanje pripadnosti školi, njihov socijalni status, prijateljske odnose i, šire, na izgradnju identiteta.

U školi adolescenti provode od 6 do 8 sati, što čini trećinu njihovog budnog vremena. U poređenju sa drugim kontekstima u životu adolescenata vreme provedeno u školi (na časovima) povezano je sa negativnim osećanjima tuge, nervoze i dosade; doživljajima pasivnosti, slabosti i nemotivisanosti; koncentracijom koja je visoka, ali se teško održava; spoljašnjom motivacijom (dugoročne nagrade i strah od kazne) i jako izraženom željom za promenom mesta i aktivnosti (Csikszentmihalyi & Larson, 1984).

U pogledu psihološkog razvoja škola adolescentima pruža iskustva učenja koja izgrađuju njihove kognitivne veštine i sposobnosti. Zahvaljujući i brojnim socijalnim interakcijama sa vršnjacima i osobljem škole, pogodna je i kao sredina za razvoj socijalnih veština. U pogledu kognitivnog razvoja, pored organizovanog i sistematizovanog korpusa znanja koji se smatra potrebnim za adekvatno ispunjavanje odgovarajućih uloga u datom društvu, škola nudi i mogućnost ovladavanja odgovarajućim metodama saznavanja, rada i rešavanja problema potrebnim za uspešno i efikasno funkcionisanje u datom društvu. Zbog sve veće razvijenosti tehničko-tehnoloških sredstava u modernim društvima, adolescenti su pod sve većim pritiskom potrebe za ovladavanjem većom količinom znanja i savremenijim veštinama i metodama rada. Longitudinalne studije potvrđuju da postignuće adolescenta u srednjoj školi može biti vrlo dobar prediktor njegovog uspeha tokom daljeg školovanja i kasnijeg zaposlenja (Kimmel & Weiner, 1995). Uspeh u školi i zadovoljstvo adolescenata školskim postignućem pomaže adolescentima da budu zadovoljni sobom, da se više trude oko daljeg usavršavanja svojih sposobnosti i pozitivnije planiraju svoju budućnost. Pored toga, njihovo školsko postignuće (zajedno sa stavovima prema školi i akademskim vrednostima) odraziće se i na izbor vršnjačke grupe, status adolescenta u toj grupi i kvalitet odnosa sa vršnjacima. Školski uspeh može biti i razlog sukoba i tenzija između adolescenta i roditelja, ukoliko nisu zadovoljena očekivanja, vrednovanja i planovi roditelja. S druge strane, školski uspeh adolescenta ne zavisi samo od njegovih sposobnosti. Na kognitivni razvoj i školsko postignuće utiču i postupci i stavovi nastavnika ispoljeni u učionici, naglašavanje akademskog rada, vreme posvećeno zadacima, očekivanja nastavnika, njegova fleksibilnost, odnos prema učenicima i procena njihovih sposobnosti i kvaliteta, te podsticanje kreativnosti i samostalnosti učenika (Entwisle, 1993). Van škole, stavovi vršnjaka i roditelja prema školi, vrednovanje akademskog rada i uspeha u porodici i širem društvu uticaće na dužinu vremena i količinu napora koji će adolescent posvetiti postizanju boljeg uspeha. Istraživanja

pokazuju da adolescenti koji provode više vremena sa roditeljima (a manje sa vršnjacima) postižu bolje rezultate u svim školskim predmetima (Csikszentmihalyi & Larson, 1984). Oni su i manje odsutni iz škole, a od strane nastavnika procenjeni kao više intelektualno angažovani a manje socijalno angažovani u školi.

Pored ovog značaja za kognitivni razvoj, škola kao centar koji okuplja veliki broj vršnjaka ima značajnu ulogu i u razvoju i uspostavljanju različitih socijalnih odnosa. Sama organizacija škole, u smislu grupisanja dece istog uzrasta, podstiče formiranje vršnjačkih grupa i obezbeđuje istovetno iskustvo, slične interese i zajedničke probleme, kao i olakšanu komunikaciju iz koje proizlaze jedinstvena perspektiva i jedinstvene vrednosti za većinu učenika – vršnjaka (Heaven, 1991). Kao okruženje u kome dominiraju vršnjaci sličnog nivoa biološkog i kognitivnog razvoja, škola pojačava potrebu za pripadanjem nekoj od tih grupa. Fizičko zbližavanje vršnjaka tokom dužeg vremena u školi vodi formiranju grupa koje imaju vrlo istaknutu i značajnu ulogu u životu svakog adolescenta kao okvir za poređenje (školskog postignuća ali i fizičke, socijalne kompetentnosti, popularnosti i sl.) i prenošenje normi i kulture sa jedne generacije učenika na drugu (Campbell, 1969). Škola je takođe pogodna sredina za uspostavljanje prvih heteroseksualnih kontakata, koji u ovom periodu postaju važan aspekt socijalnog iskustva adolescenta. Na neki način srednja škola predstavlja minijaturno društvo nastanjeno adolescentima u kome učenici imaju posebne uloge zavisno od pola, „generacije“ (školskog razreda), uspeha i sl. (Entwisle, 1993).

U jednom broju istraživanja utvrđeno je da je uticaj vršnjaka u periodu srednje škole značajniji od uticaja roditelja u pogledu školskog postignuća, redovnosti pohađanja nastave, angažovanja i vremena posvećenog učenju. Posebno u periodu rane adolescencije, to jest u starijim razredima osnovne škole, adolescenti kojima je važnije šta njihovi prijatelji misle o njima imaju tendenciju da se manje angažuju i manje pokazuju svoje znanje u školi da ne bi bili meta vršnjačkog zadirkivanja i ismevanja. S druge strane, značajan broj istraživanja ukazuje i na pozitivne efekte vršnjačkog pritiska, u smislu da učenici sa nižim postignućem koji su uključeni u vršnjačku grupu učenika sa višim postignućem nastoje da poprave svoj uspeh i dostignu svoje vršnjake. Posebno su interesantni nalazi koji ukazuju na efekat nazvan „velika riba u malom akvarijumu“ (engl. *big fish in a little pond effect*). Kao posledica socijalnog poređenja sa referentnom vršnjačkom grupom, adolescenti koji imaju postignuća iznad proseka za grupu (odeljenje ili školu) imaju značajno pozitivniji akademski self-koncept i više akademske aspiracije nego adolescenti okruženi vršnjacima sa postignućima ispod proseka grupe (Arnett, 2012a). Nalazi ukazuju na to da i dijadni prijateljski odnosi, sa manjim brojem adolescenata, mogu imati

isti efekat. U nekim istraživanjima utvrđeno je da postojanje samo jednog bliskog prijatelja koji ima dobre ocene i motivisan je za učenje ima pozitivne efekte na akademsko postignuće adolescenata (Ryan, 2011; Santrock, 2014; Wentzel, 2013).

Odeljenje kao formalno definisana vršnjačka grupa postaje i značajna referentna grupa. Status adolescenta u toj grupi, to jest prihvaćenost ili odbačenost, ima značajne implikacije ne samo na akademsko postignuće adolescenta već i na njegovo osećanje blagostanja, mentalno zdravlje, druge socijalne odnose, identitet (Bellmore, Villarreal, & Ho, 2011; Wentzel, 2013). Vršnjačko nasilje u školskom kontekstu, u svim svojim oblicima (verbalnom, fizičkom i elektronskom), vrlo je složena pojava koja privlači sve više pažnje kako javnosti tako i istraživača (Bonanno & Hymel, 2013; Donnerstein, 2012; Popadić i Plut 2007; Popadić, 2009; Popadić, Plut i Pavlović, 2015; Schwartz et al., 2010; Wright & Li, 2013). Adolescenti su ponekad nasilni prema drugima samo da bi bili prihvaćeni ili dobili bolji status u vršnjačkoj grupi (Peeters, Cillessen, & Scholte, 2010; Salmivalli & Peets, 2009; Salmivalli, Peets, & Hodges, 2011; Veenstra et al., 2010), što je još jedan primer negativnog uticaja vršnjačke grupe. Vršnjačko nasilje je vrlo značajan fenomen za razvoj adolescenata i ima vrlo ozbiljne posledice. Zbog obima same teme, koja nije u fokusu ovog rada, ovde joj nećemo posvetiti više pažnje.

Uticaj škole kao specifičnog konteksta nije nezavisan od uticaja porodice i roditelja. Istraživanja pokazuju da roditelji imaju značajnu ulogu i u školovanju i u školskom uspehu adolescenata. Karakteristike roditeljstva, koje su izdvojene kao ključne, jesu upravljanje, uključenost roditelja u aktivnosti svoje dece i roditeljska očekivanja (Jeynes, 2003; Santrock, 2014). Upravljanje se odnosi prvenstveno na strukturu i organizaciju porodične sredine, u smislu da se obezbede prostor i vreme za učenje i školske obaveze adolescenata i podstiče uključivanje u vanškolske (edukativne) aktivnosti. Uključenost roditelja podrazumeva praćenje učenja, ispunjavanja školskih obaveza i školskog napredovanja adolescenata, redovan kontakt sa školom i nastavnicima i uključenost u aktivnosti koje organizuje škola (Kovač Cerović, Vizek Vidović, & Paul, 2012). Adolescenti čiji roditelji pokazuju veću uključenost u njihovo školovanje imaju bolje školsko postignuće, veće obrazovne aspiracije, manje izostaju sa časova i ređe napuštaju školovanje, te generalno imaju pozitivniji odnos prema školi i učenju (Juang & Silbereisen, 2002; Krstić, Stepanović Ilić i Lazarević, 2016; Krstić, Stepanović Ilić & Videnović, 2017; Stepanović Ilić, Lazarević & Krstić, 2014; Simons-Morton & Chen, 2009; Taylor & Lopez, 2005; Videnović & Lazarević, 2017). Isto tako, adolescenti čiji roditelji imaju viša očekivanja u pogledu uspeha i dužine školovanja njihove dece imaju bolje rezultate i dostižu ta očekivanja (Arnett, 2012a; Casas, 2011; Santrock, 2014). Viša očekivanja roditelja često su povezana sa njihovim

vom uključenošću u školovanje adolescenata, što je sve odraz autoritativnog vaspitnog stila (o karakteristikama i značaju ovog vaspitnog stila bilo je reči na početku ovog poglavlja, u delu o porodici) (Epstein, 2001; 2005; 2009; Pomerantz, Cheung, & Qin, 2012; Pomerantz & Kempner, 2013; Pomerantz, Kim, & Cheung, 2012). U tumačenju ovih rezultata treba imati u vidu da u ovoj vezi roditeljstva i školskog uspeha adolescenta značajnu ulogu imaju i nasledna osnova i socioekonomski status porodice. Roditelji viših intelektualnih sposobnosti imaju viši nivo obrazovanja i veća očekivanja od svoje dece, ali i njihova deca imaju više intelektualne sposobnosti za postizanje tih očekivanja. S druge strane, porodice višeg socioekonomskog statusa mogu da obezbede bolje uslove i više podrške za obrazovanje svoje dece, pa imaju i viša očekivanja u pogledu njihovog postignuća. Neka istraživanja pokazuju da je uticaj roditeljskog stila nezavisan od socioekonomskog statusa, to jest da autoritativni stil i visoke obrazovne aspiracije roditelja imaju pozitivan efekat na školsko postignuće adolescenata u porodicama sa nižim i višim socioekonomskim statusom (Annunziata et al., 2006; Arnett, 2012a). Kao što smo već pomenuli, uticaj roditelja posebno je značajan kada su porodične vrednosti u skladu sa vrednostima koje se promovisu u školi.

Dakle, škola se, kao sredina za razvoj adolescenata, nalazi negde između porodice i vršnjačke grupe. S jedne strane, ona predstavlja formalnu instituciju u kojoj adolescenti moraju poštovati i pridržavati se školskih pravila i reda i ispunjavati svoje obaveze. Škola preuzima deo autoriteta roditelja, i utiče na kulturaciju i socijalizaciju (oblikovanje kognitivnog i vrednosnog sistema) učenika. Istovremeno, pošto okuplja veliki broj dece istog uzrasta, škola omogućava i podstiče formiranje i pripadanje vršnjačkim grupama. Dužina vremena koje vršnjaci provode zajedno u školi, zajedničke aktivnosti, iskustva i problemi, približni razvojni nivoi i slične sposobnosti i veštine čine vršnjačku grupu, a time i školu, značajnim kontekstom za poređenje, formiranje i usvajanje normi i vrednosti adolescentne kulture.

Afektivna vezanost

Pojam „vezanosti“ u psihologiju uveo je engleski psiholog Džon Bowlby, polovinom 20. veka (Bowlby, 1958; Krstić, 2007; Krstić, 2012). Najpre ćemo ukratko prikazati određenje pojma vezanosti i karakteristike tog sistema ponašanja, a zatim razvojne promene, sa posebnim osvrtom na karakteristike tog razvoja u adolescenciji.

Afektivno vezivanje može se definisati kao ciljem usmeren (eng. *goal-oriented*) sistem ponašanja, čiji je cilj održavanje blizine i kontakta (komunikacije) sa majkom (odnosno osobom u ulozi majke). Beba od rođenja

Razvoj i karakteristike afektivnog vezivanja u adolescenciji

Adolescencija je svakako period velikih promena i na prvi pogled deluje da se odnosi vezanosti u adolescenciji potpuno razlikuju od vezanosti u prethodnim periodima. Na početku adolescencije osoba aktivno nastoji da se odvoji od roditelja i vezanosti za njih, da bi krajem adolescencije bila sposobna da funkcioniše potpuno nezavisno od roditelja, čak i da postane figura vezanosti za svoje potomke. Ipak, istraživanja pokazuju da stabilni odnosi vezanosti uspostavljeni tokom detinjstva traju i tokom adolescencije, te da sistem vezanosti ima ključnu ulogu u razvijanju sposobnosti adolescenta da odgovori na sve razvojne izazove tog perioda (Allen & Land, 1999). Tokom adolescencije dešavaju se suštinske promene u emocionalnom, kognitivnom i ponašajnom aspektu vezivanja, koje su povezane sa fiziološkim, kognitivnim, socijalnim i emocionalnim promenama karakterističnim za ceo period.

Na osnovu iskustava vezanosti za različite osobe u detinjstvu i obrazaca vezanosti u tim odnosima, u adolescenciji se razvija jedna jedinstvena nadređena organizacija sistema vezanosti na osnovu koje se mogu predvideti ponašanje i funkcionisanje u kasnijim odnosima (sa bračnim partnerom, potomstvom i sl.) (Cox et al., 1992; Fox et al., 1991; Steel et al., 1999). Prelazak na nivo reprezentacija i nova organizacija načina na koje osoba konceptualizuje iskustva i odnose vezanosti razvija se tokom adolescencije zahvaljujući sve razvijenijoj sposobnosti formalno-operacionog, logičkog, apstraktnog mišljenja (Keating, 1990). Adolescent istovremeno postaje svesniji razlika u odnosima sa različitim ljudima, a sa druge strane, razvija integrisani sistem vezanosti na osnovu generalizacija i apstrakcija iz prethodnih iskustava. Taj sistem vezanosti primenjivaće u kasnijim odnosima vezivanja (Hesse, 1999; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985). Istovremeno, adolescenciju odlikuje i sve veća diferencijacija između sebe i drugih (Bowlby, 1973; Harter, 1988; Krstić, 2002). Ova sposobnost nosi sa sobom dosledniji, integrisaniji doživljaj sebe, nezavisan od bilo kog odnosa ili interakcije. Tako doživljaj sebe u odnosima vezanosti postaje mnogo više zasnovan na unutrašnjim doživljajima, procenama i osobinama, a manje na relaciono i kontekstualno specifičnim doživljajima. Sa druge strane, ova sposobnost omogućava poređenje vezanosti sa različitim osobama, kako međusobno tako i sa idealnim odnosom; na taj način adolescent realnije sagledava i svoje roditelje i odnos sa njima, „deidealizuje“ ih i sagledava njihova ograničenja (Steinberg, 2005). Tako adolescent postaje otvoreniji i za iskustva vezanosti sa novim osobama, ali i za otvorenije, objektivnije i fleksibilnije sagledavanje dotadašnjeg iskustva i odnosa sa figurama vezanosti (što je karakteristika sigurne vezanosti u adolescenciji i zreloom dobu) (Allen et al., 2003).

Ciljem usmereno partnerstvo, započeto u detinjstvu, dostiže novi nivo složenosti i koordinacije kao rezultat sve razvijenije sposobnosti sagledavanja tuđe perspektive, „vaganja“ sopstvenih i tuđih motiva, ciljeva, potreba (Allen, 2008; Bowlby, 1969; 1973). Ovo partnerstvo predstavlja pozadinu, osnovu za ostvarivanje jednog od ključnih razvojnih zadataka adolescencije: razvoja autonomije i nezavisnosti u odnosu na figure primarne vezanosti (Collins, 1990). Adolescent je istovremeno i vezan jakim afektivnim vezama za roditelje i iznutra podstaknut potrebom da se ne oslanja na roditelje i odnos sa njima. Razvoj autonomije u adolescenciji može se posmatrati kao oblik istraživačkog ponašanja, sistema ponašanja koji je tesno povezan sa vezanošću još od perioda dojenja (Bowlby, 1969; 1973). U periodu adolescencije istraživačko ponašanje može da dostigne svoj puni razvoj. Adolescent može da ispituje mogućnosti funkcionisanja nezavisno od roditelja baš zahvaljujući stabilnom odnosu sa njima i osećanju da su oni i dalje njegova baza sigurnosti ako mu budu potrebni. Istraživanja pokazuju da je ostvarivanje samostalnosti i nezavisnosti u adolescenciji u visokoj korelaciji sa stabilnim, pozitivnim odnosom sa roditeljima (Allen et al., 1994; Allen & Hauser, 1996). Tokom celog perioda adolescencije i kasnije, tokom zrelog doba, roditelji ostaju značajne figure vezanosti i, po potrebi, baza sigurnosti kojoj će se adolescent okrenuti u situacijama velike uznemirenosti i stresa (Allen, 2008; Steinberg, 1990). Sve veća nezavisnost u odnosu na roditelje donosi i „epistemički prostor“ (Main, Goldwin, & Hesse, 2003; prema Allen, 2008), kognitivno i emocionalno otvorenije sagledavanje odnosa sa roditeljima i objektivniju reevaluaciju tog odnosa, razrešavanje postojećih teškoća i mogućnost za uspostavljanje sigurne vezanosti u budućim odnosima (Allen, 2008).

Istovremeno sa odvajanjem od roditelja i uspostavljanjem nezavisnosti u odnosu na njih, adolescent se okreće vršnjacima i uspostavlja nove odnose (između ostalog i vezanosti) sa njima. Tokom adolescencije interakcija sa vršnjacima dobija mnoge funkcije (koje će imati i tokom kasnijeg života): pruža osećanje pripadnosti, povratne informacije o socijalnom ponašanju, društveni uticaj i informacije, odnose vezanosti, bliska prijateljstva i romantične odnose (Ainsworth, 1989; Fuligni & Eccles, 1993; Gavin & Furman, 1989; 1996). Nisu svi emocionalni odnosi sa vršnjacima istovremeno i odnosi vezanosti. Istraživanja pokazuju da u velikom broju slučajeva odnosi sa najboljim prijateljem i/ili partnerom zadovoljavaju sve kriterijume koji definišu odnos vezanosti (Ainsworth, 1989; Cassidy, 2001; Waters & Cummings, 2000). Kada odnos između vršnjaka postane odnos afektivne vezanosti, on je ipak po mnogo čemu različit od vezanosti za roditelje u detinjstvu. To je odnos između dve odrasle, podjednako kompetentne osobe, koje traže i nude sigurnost i podršku, a pritom u tom odno-

su zadržavaju osećanje nezavisnosti i autonomije, i mogu biti deo i drugih sistema ponašanja (socijalnosti, seksualnosti i sl.); situacije u kojima se traži baza sigurnosti sada su kompleksnije, potrebe koje ona treba da zadovolji su suptilnije, kao i načini ispoljavanja ponašanja vezanosti (Allen, 2008; Hazan & Shaver, 1987; 1994). Uspostavljanje vezanosti za prijatelje i partnere tokom adolescencije dovodi do promene u organizaciji različitih odnosa vezanosti: roditelji koji su u detinjstvu bili primarne (često i jedine) figure vezanosti ustupaju svoje mesto prijatelju/partneru, pri čemu će konteksti uslovljavati od koje figure će adolescent i zrela osoba tražiti sigurnost i podršku (Collins & Steinberg, 2006; Fraley & Davis, 1997; Helsen et al., 2000; Scholte et al., 2001). U novijoj literaturi (Allan, 2008) se ističe da je sa teorijskog i empirijskog stanovišta mnogo plodonosnije posmatrati vršnjačke odnose kao odnose koji ispunjavaju *funkciju* vezanosti, to jest posmatrati ih kao usmeravanje na *proces* vršnjačke vezanosti, a ne na postojanje ili nepostojanje odnosa vršnjačke vezanosti.

Istraživanja potvrđuju da većina adolescenata uspostavlja odnose vezanosti i sa prijateljima, te da tokom srednje i kasne adolescencije vršnjaci sve češće bivaju primarne figure od kojih adolescenti traže sigurnost i podršku (Collins & Steinberg, 2006; Fraley & Davis, 1997; Helsen et al., 2000; Scholte et al., 2001). Podaci dobijeni na našem uzorku ukazuju na to da većina adolescenata (oko 80%) uspostavlja siguran stil vezanosti za prijatelje i taj procenat raste tokom srednje adolescencije (Krstić, 2012). Sigurna vezanost adolescenata češće se javlja u odnosu sa prijateljima nego u odnosima sa majkom i ocem (Allen, 2008; Ammaniti et al., 2000; Furman et al., 2002; Krstić, 2012). Objašnjenje može biti u tome što adolescenti doživljavaju roditelje kao da oni nisu više dostupni i responzivni za njihove potrebe, te se stoga okreću drugim bliskim odnosima. Doživljaj da roditelji nisu dovoljno responzivni, pak, može biti posledica i drugačijih potreba adolescenata, ali i promene u odnosima sa roditeljima i borbe za nezavisnost u odnosu sa njima. Adolescenti će sigurnost i podršku, razumevanje za svoje potrebe tražiti u vršnjacima. Budući da adolescenti sami biraju bliske prijatelje, razumljiv je podatak da će u najvećem broju slučajeva sa njima uspostaviti odnos uzajamne sigurnosti, podrške i poverenja. To ukazuje na značaj prijateljskih odnosa, ali i na kompenzatornu ulogu koju taj odnos može da ima pružajući adolescentu sigurnu bazu, ukoliko bazu sigurnosti ne nalazi u porodici.

Nalazi ukazuju da je vezanost za različite osobe prediktor boljeg funkcionisanja u adolescenciji i zreloom dobu, te da je značajna za različite aspekte funkcionisanja adolescenata. Odnos sa vršnjacima najčešće je povezan sa socijalnim funkcionisanjem, socijalnim veštinama i sposobnostima, dok je vezanost za roditelje značajnija za emocionalnu regulaciju,

akademska postignuća i mentalno zdravlje. Vežanost za roditelje značajan je prediktor i kvaliteta odnosa sa prijateljima, partnerom i decom u sledećoj generaciji (Allen, 2008; Krstić, 2012).

U tom kontekstu, neka istraživanja fokusirana su na utvrđivanje podudarnosti između obrazaca vežanosti za različite osobe, kao i na odnos relaciono specifičnih unutrašnjih radnih modela (Buist et al., 2008; Feeney & Cassidy, 2003; Furman et al., 2002; Krstić, 2012). Nalazi su ponovo mešoviti u pogledu utvrđene podudarnosti između obrazaca vežanosti za različite osobe. Ipak, oni ukazuju na tendenciju da sigurno vežana deca češće imaju siguran odnos vežanosti i sa prijateljima i sa partnerom. Na taj zaključak upućuju i rezultati našeg istraživanja (Krstić, 2012). Naime, utvrđeno je da je najveći broj ispitanika (oko 60%) u uzrastu rane i srednje adolescencije imao podudaran, siguran, stil vežanosti za roditelje i prijatelje. Pored toga, vežanost za prijatelje nekada može imati i kompenzatornu ulogu. Značajan broj naših adolescenata koji je imao izbegavajući stil vežanosti sa roditeljima razvio je sigurnu vežanost za prijatelje, i taj procenat opet raste tokom srednje adolescencije (oko 20%).

Sigurna vežanost sa vršnjacima podrazumeva viši kvalitet prijateljskih odnosa, bliskije odnose uzajamnog poverenja, bolju socijalnu prilagodjenost, bolje socijalne veštine, bolju regulaciju ponašanja i emocionalnog izražavanja sa vršnjacima, bolje strategije rešavanja socijalnih problema i vršnjačkih sukoba. Sigurna vežanost u partnerskim odnosima odlikuje se adekvatnom merom intimnosti i bliskosti koja poštuje nezavisnost svakog partnera, uzajamnim odnosom traženja i pružanja podrške, većim zadovoljstvom u partnerskom odnosu, uspostavljanjem trajnijih partnerskih veza, ređim menjanjem seksualnih partnera (usmerenost na kvalitet, a ne na kvantitet odnosa) (Belsky, 1999), većom učestalošću sigurnih seksualnih odnosa i manjim brojem neželjenih adolescentnih trudnoća.

Ravnoteža autonomije i vežanosti u adolescenciji izdvojena je kao stabilan pokazatelj kvaliteta reprezentacije vežanosti u adolescenciji. Sigurno, ciljem usmereno partnerstvo pruža i roditeljima i adolescentu kontekst za prepoznavanje i usklađivanje potrebe za autonomijom, za podršku autonomiji i istovremeno održavanje pozitivnog, kvalitetnog odnosa roditelj–dete.

Individualne razlike u reprezentacijama afektivne vežanosti u adolescenciji

Polazeći od opisanih promena u afektivnom veživanju tokom adolescencije, moguće je opisati individualne razlike u afektivnoj vežanosti adolescenata. Osnovna podela na siguran i nesigurne oblike vežanosti, definisanih na osnovu ponašanja u ranim uzrastima, ostaje i u periodu

adolescencije, ali su značenje i ispoljavanje vezanosti drugačiji. U periodu adolescencije i dalje postoje aktuelni odnosi vezanosti za primarne figure (majku, oca) uporedo sa razvijenim specifičnim sećanjima i reprezentacijama ranijih interakcija sa primarnim figurama. Istraživanja individualnih razlika u vezanosti adolescenata (i odraslih) i na njima zasnovani opisi uglavnom se bave ovim reprezentacijama vezanosti, a ne samim odnosima između adolescenta i roditelja ili adolescenta i drugih figura vezanosti (Allen, 2008). Zbog toga su opisi individualnih razlika u reprezentacijama vezanosti najvećim delom zasnovani na narativima adolescenata dobijenim primenom AAI intervjua razvijenim za ispitivanje reprezentacija u vezi sa odnosima afektivne vezanosti u detinjstvu.

Sigurno/autonomno vezani adolescenti produkuju dosledan i koherentan narativ, bez obzira na to da li su iskustva o kojima govore bila povoljna ili nisu. Odgovore daju sa dovoljno razrađenih detalja, pridaju važnost odnosima vezivanja i deluju objektivno u opisu događaja i odnosa (Hanak, 2006). U narativima o iskustvima interakcije sa figurama vezanosti integrišu pozitivna i negativna osećanja, imaju sposobnost samorefleksije i izražavaju razumevanje svojih i roditeljskih unutrašnjih stanja. Imaju sposobnost da se decentriraju i aktivno razmišljaju o sadržaju svog narativa (Mirić i Dimitrijević, 2006).

Autonomno vezani adolescenti imaju više poverenja i sigurnosti u svoje odnose sa roditeljima i više se oslanjaju na vezanost za roditelje u procesu ispitivanja i uspostavljanja autonomije. U odnosu na nesigurno vezane adolescente, više vrednuju figure vezanosti i same odnose vezanosti. Smatraju da su iskustva vezanosti iz detinjstva značajna za njihov život i razvoj. Sigurna vezanost u adolescenciji odražava ravnotežu istraživanja (autonomije) i traženja baze sigurnosti u situacijama uznemirenosti, kao i kod dece. Autonomno vezani adolescenti otvoreno traže utehu i zaštitu od figure za koju su vezani i imaju jasno osećanje o njenoj dostupnosti i doslednosti ponašanja, kao i osećaj da su shvaćeni, prihvaćeni i voljeni (Polovina, 2005). Ovi adolescenti lakše uspostavljaju autonomiju, sukobe sa roditeljima razrešavaju primenom konstruktivnih strategija, pregovora i kompromisa, izražavaju manje disfunkcionalnog besa i izbegavanja, a više asertivnosti (Ducharme et al., 2002). Ne sumnjaju u kvalitet i trajnost njihovog odnosa sa roditeljima i zadržavaju osećanje bliskosti i vezanosti i tokom neslaganja i sukoba (Allen et al., 2008). Mogu da integrišu dobra i loša iskustva u odnosima vezanosti i da podnesu razdvajanje. Preovlađuje pozitivno viđenje sebe i drugih i poverenje u ljude. Osećaju se dobro u intimnim odnosima i spremni su da otvoreno istražuju svoja iskustva u odnosima. Imaju svest o razlici između svojih i tuđih misli i osećanja, dobru regulaciju afekata i mogućnost empatije. Za ovaj uzrast značajna je

deidealizacija roditelja u smislu objektivnog i realnog sagledavanja figura vezanosti kao osoba sa vrlinama i manama. Autonomno vezani adolescenti doživljavaju majku kao emocionalnu podršku i kao osobu usaglašenu sa njihovim unutrašnjim stanjima (osetljiva, prepoznaje potrebe i pravilno reaguje). Zahvaljujući ovoj sigurnosti u odnosima sa roditeljima, adolescenti traže adekvatnu meru bliskosti i u novim odnosima (ni premalo, ni previše), sposobni su za intimnost, mogu da se oslone na drugog, da na adekvatan način traže i pruže bliskost i podršku. Doživljavaju više pozitivnih, a manje negativnih osećanja u bliskim odnosima. Sposobni su za samootkrivanje, uspostavljaju bolju komunikaciju i adekvatnije izražavaju emocije sa roditeljima i prijateljima (Allen, 2008). Sposobni su da uspostave i održe bliske, intimne i odnose vredne poverenja, ne samo sa primarnim figurama vezanosti, već i sa prijateljima, partnerima i sl. Lako održavaju ravnotežu bliskosti i autonomije u odnosima vezanosti sa roditeljima i vršnjacima (Cassidy, 2001; Scharf et al., 2004). Bolje su prihvaćeni i ocenjeni u društvu, imaju bolje socijalne veštine i komunikaciju, kvalitetnije prijateljske i partnerske odnose. Kasnije stupaju u seksualne odnose, ređe menjaju partnera i zastupaju strategiju „kvalitet naspram kvantiteta“ u partnerskim odnosima (Allen & Land, 1999).

Nesigurno izbegavajući adolescenti minimalizuju diskusiju o iskustvu vezivanja. Narativ o odnosima vezanosti je nedosledan, odgovori šturi i često ne mogu da se sete događaja i detalja. Opšte ocene i opisi roditelja kao primarnih figura vezanosti i odnosa sa njima su pozitivni i povoljni, ali to ne potkrepljuju konkretnim iskustvima i događajima, tako da su često protivrečni (Hanak, 2006). Idealizuju ili odbacuju emocionalne sadržaje i iskustva iz detinjstva i umanjuju važnost i uticaj odnosa vezanosti u njihovom životu.

Izbegavajući adolescenti odbacuju intimnost i negiraju svaku vrstu zavisnosti i potrebe za drugom osobom. Za njih je tipičan strah od odbijanja i intimnosti, zbog čega preferiraju distanciranje od značajnih ljudi i bliskih odnosa (Polovina, 2005). Na osnovu iskustava iz detinjstva, ovi adolescenti figuru vezanosti vide kao hladnu, neprijateljsku i odbacujuću – na nju se ne može osloniti u pogledu utehe i razumevanja, te se distanciranjem postiže sigurnost, ali i osiromašuje emocionalno iskustvo. Skloni su da idealizuju ili omalovažavaju roditelje, što u periodu adolescencije može da dovede do intenziviranja potrebe za distanciranjem od roditelja. Preterano racionalizuju i „koče“ se u izražavanju emocija, druge vide u negativnom svetlu i nisu skloni empatiji niti samootkrivanju. U odnosu na autonomno vezane adolescente, slabije izražavaju osećanja i doživljavaju više negativnih nego pozitivnih osećanja u bliskim odnosima. Nemaju poverenja u druge i ne uspostavljaju bliske odnose. Češće negativno inter-

pretiraju ljude i događaje, što vodi u česte sukobe sa drugima. Probleme rešavaju izbegavanjem i povlačenjem, umanjuju i izbegavaju izražavanje uznemirenosti, imaju slabiju komunikaciju i neadekvatno izveštavaju o emocijama, što druge čini neosetljivima (ne mogu da prepoznaju njihova unutrašnja stanja) (Allen, 2008). Izbegavajuća vezanost u adolescenciji povezana je sa eksternalizovanim psihopatološkim simptomima: zloupotrebom supstanci i problemima u ponašanju.

Nesigurno preokupirani adolescenti stalno imaju potrebu da govore o svojim iskustvima vezanosti izlažući previše detalja i pokazujući mnogo osećanja (kao da im se aktuelno nešto strašno dešava). Imaju teškoće da se zadrže na postavljenom pitanju, kao da pobuđena iskustva toliko privlače njihovu pažnju da ne mogu da se zadrže na liniji pitanja, te često daju puno nejasnih i nepovezanih detalja. Preokupirani su vezivanjem i prošlim iskustvima. Pri tome mogu biti besni, pasivni ili bojažljivi. Tokom narativa rečenice su im često dugačke, gramatički nepravilne, pune nejasnih i neodređenih iskaza (Hanak, 2006).

Preokupirani adolescenti nemaju poverenja u sebe i negativno vrednuju sebe, a pozitivno vrednuju druge oko kojih se preterano trude. Sadržaji i odnosi vezanosti su im veoma važni i posvećuju im previše vremena i truda. Pokazuju preteranu zavisnost od drugih i strah da će izgubiti osobu za koju su vezani. U iskustvu imaju naizmenično intenzivno i često osujećujuće angažovanje majke, nezainteresovanost i povlačenje majke. Anksiozni su u smislu da teže da što pre uspostave bliskost, uspostavljajući pritom neumerenu bliskost, preteruju u samootkrivanju i u izražavanju emocija i imaju teškoće u afektivnoj regulaciji. U odnosu na autonomne adolescente, češće doživljavaju negativne emocije u odnosima i negativno procenjuju socijalne događaje. Teško održavaju autonomiju u odnosu na roditelje, imaju problem u odvajanju od njih, prenaglašavaju potrebu za drugim i za intimnošću, i pri tome gube svoju nezavisnost u odnosu sa prijateljima i partnerom (Scharf et al., 2004). Češće su uznemireni i usamljeni, imaju problem sa regulacijom emocija kada su uznemireni, a najviše strahuju od toga da budu ostavljeni, nevoljeni. Preokupacija vezanošću u adolescenciji povezana je sa internalizovanim problemima u psihosocijalnom funkcionisanju (depresija, suicidalnost). Stoga su ovi adolescenti skloni prenaglašavanju simptoma i preteranom izražavanju emocija, pa im drugi ne veruju (Allen, 2008).

Dezorganizovani – nerazrešeni obrazac vezanosti u adolescenciji karakteriše osobe koje nisu uspele da integrišu iskustvo traume ili gubitka u detinjstvu. Njihovi narativi sadrže elemente disocijacije. Govore o svojim iskustvima sa elementima bizarnosti: govore o sebi kao da su deca ili o

mrtvim osobama kao da su žive ili o nečemu što je nelogično i besmisleno (Mirić i Dimitrijević, 2006). Intervju dezorganizovanih adolescenata sadrži kontradiktorne i nekompatibilne iskaze koji su praćeni neadekvatnim emocijama ili neusklađenošću sadržaja i intenziteta emocija. Za ove adolescente karakteristična je iracionalnost i odsustvo strategije u odnosima (Polovina, 2005).

Na osnovu metaanalize istraživanja na nekliničkim uzorcima adolescenata i odraslih, primenom AAI utvrđena je sledeća zastupljenost stilova vezanosti: 58% autonomnih, 24% odbacujućih, 18% preokupiranih (Hajak, 2006; Van Ijzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996).

Značaj afektivne vezanosti u adolescenciji: efekti i korelati

Veliki broj istraživanja posvećen je ispitivanju efekata rane afektivne vezanosti na psihosocijalno funkcionisanje u adolescenciji. Rezultati longitudinalnih istraživanja uglavnom idu u prilog tezi da sigurna afektivna vezanost u detinjstvu ima pozitivne efekte na sve aspekte psihosocijalnog funkcionisanja u adolescenciji. Iako su rezultati mešoviti (u nekim istraživanjima je utvrđena povezanost, a u nekima nije) i dosta zavise od uzrasta na kome se procenjuje afektivna vezanost, to jest perioda ispitivanja u detinjstvu i adolescenciji, većina nalaza pokazuje da deca sa sigurnom vezanošću pokazuju bolju psihosocijalnu prilagođenost u adolescenciji. Pod uslovom da se održi isti kvalitet odnosa roditelj – dete i siguran obrazac vezanosti, adolescent koji je u detinjstvu bio sigurno vezan, za razliku od dece sa nesigurnim obrascima, zadržaće blizak odnos sa roditeljima, odnos poverenja i uzajamnosti, istovremeno razvijajući osećaj autonomije u odnosu na njih (Becker-Stoll et al., 2008; Cassidy, 2001; Collins, 1990; Scharf et al., 2004). U socijalnim odnosima sa vršnjacima ispoljavaće pozitivan odnos prema drugima, imaće bolje socijalne sposobnosti i veštine, sposobnost uspostavljanja bliskih odnosa ispunjenih poverenjem, osećaće se prihvaćenim u društvu (Allen, 2008; Thompson, 2008; Zimmermann, 2004). Sigurno vezana deca u adolescenciji ispoljavaju bolju regulaciju ponašanja i emocija, ispoljavaju više pozitivnih emocija, bolje podnose stres, uznemirenost i frustracije, pokazuju više empatije i razumevanja za tuđe emocije (Kerns et al., 2007). Sebe doživljavaju pozitivno, ispoljavaju više zadovoljstva sobom, imaju poverenja u sopstvene sposobnosti, svesni su svojih mana i ograničenja, imaju veće samopoštovanje, samovrednovanje i jaču ego otpornost (Doyle et al., 2000; Goldberg, 2000; Goodvin et al., 2008). Na kognitivnom planu, ovi adolescenti bolje procenjuju svoje sposobnosti, manje su ometani afektivnim sadržajima, a neki nalazi ukazuju i na veće kognitivne i verbalne sposobnosti (Allen, 2008; Feeney & Cassidy,

2003; Goldberg, 2000). Uz to, ovi adolescenti pokazuju i bolje mentalno zdravlje, bolju prilagođenost socijalnoj sredini i adekvatnije ostvarivanje razvojnih zadataka (odvajanje od roditelja, uspostavljanje partnerskih odnosa, profesionalno usavršavanje i orijentacija i sl.) (Scharf et al., 2004). Suprotno ovoj, pozitivnoj slici, adolescenti koji su u detinjstvu imali nesigurne obrasce vezanosti ispoljavaju više teškoća u različitim domenima. Imaju više sukoba sa roditeljima, žrtvuju ili autonomiju ili blizak odnos sa roditeljima, odnosi sa vršnjacima su im nestabilni, ispunjeni nepovjerenjem i odbacivanjem, ili preteranim intimiziranjem i submisivnim odnosom. Manje su socijalno kompetentni, sa neusklađenim i generalizovanim predstavama o sebi i drugima. Ispoljavaju manje zadovoljstva sobom i negativniji doživljaj sebe ili nerealno visoko i neosnovano samopoštovanje i samovrednovanje. Imaju teškoće u regulaciji i izražavanju emocija, afektivni sadržaji ometaju njihovo kognitivno i socijalno funkcionisanje, skloniji su problemima u ponašanju i psihološkim poremećajima (Allan, 2008; Scarf et al., 2004).

Paralelno sa ispitivanjem efekata vezanosti u detinjstvu, veliki broj autora ispituje obrasce afektivne vezanosti u adolescenciji i njihovu povezanost sa kognitivnim, emocionalnim i socijalnim osobinama i sposobnostima adolescenata. Istraživanja koja ispituju povezanost aktuelnih obrazaca vezanosti sa funkcionisanjem u adolescenciji takođe daju pozitivnu sliku sigurno vezanih adolescenata (Allen et al., 1998; 2003; Kobak, Sudler, & Gamble, 1991; Van Ijzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996). Sigurno vezani adolescenti imaju pozitivna i realna sećanja na detinjstvo, koherentne životne priče, smatraju detinjstvo i iskustva iz ranih odnosa značajnim za svoj razvoj (Hanak, 2006; Hesse, 1996). Uspomene na detinjstvo i odnose sa roditeljima povezane su i smislene, mogu da pričaju i o negativnim i o pozitivnim događajima adekvatnim emocionalnim tonom. Češće ostvaruju sigurnu vezanost i sa vršnjacima, u prijateljskim i partnerskim odnosima (Scharf et al., 2004). Spremniji su za razvojne zadatke adolescencije i preuzimanje prava, obaveza i odgovornosti zrelog doba (uspostavljanje partnerskog odnosa, osnivanje porodice, briga o roditeljima, briga o sopstvenoj deci, profesionalni angažman) (Allen & Land, 1999). Sigurno vezani adolescenti imaju pozitivniji odnos sa roditeljima i vršnjacima, više socijalnih veština, bolje obrasce komunikacije i strategije rešavanja socijalnih problema, bolje su prilagođeni i bolje prihvaćeni u društvu vršnjaka. Pokazuju bolju emocionalnu regulaciju, adekvatnije izražavaju emocije i imaju bolje strategije za prevazilaženje uznemirenosti i stresa (Allen, 2008; Ducharme et al., 2002). Sposobni su da traže pomoć i podršku ali i da je pruže drugima, imaju razvijenije refleksivne i metakognitivne funkcije.

ОСНОВЕ ВАСПИТНОГ ПРОГРАМА за школе са домом и домове ученика

Основе васпитног програма јесу основа за:

- 1) доношење програма васпитног рада у школи са домом и у дому ученика;
- 2) вредновање квалитета васпитног рада у школи са домом и у дому ученика.

Програм је припремљен у складу са општим принципима образовања и васпитања и обезбеђује остваривање општих стандарда постигнућа. Програм је организован у четири области које чине окосницу васпитног рада у школи са домом и у дому ученика. Свака област има циљеве (остварује их васпитач), очекиване исходе (достигне их ученик, а васпитач их користи за планирање и вредновање сопственог рада) и препоручене теме (користи их васпитач за планирање и реализацију својих активности). На крају документа налази се упутство за начин остваривања овог програма.

Циљ васпитног рада у школи са домом и у дому ученика је:

- обезбеђивање оптималних услова за доступније, ефикасније и квалитетније образовање и васпитање ученика;
 - оспособљавање ученика за успешно функционисање у условима одвојености од породице и сналажење у различитим проблемским ситуацијама;
 - подршка развоју личности ученика у складу са узрастним и личним потребама, индивидуалним карактеристикама и интересовањима;
 - јачање компетенција ученика које доприносе социјалној интеграцији.
-

ОБЛАСТ

ЦИЉ

ИСХОДИ Ученик:

ПРЕПОРУЧЕНЕ ТЕМЕ

АДАПТАЦИЈА А НА ЖИВОТ У ДОМУ

- Подршка процесу прилагођавања ученика на живот у дому и окружењу у коме су дом и школа.

- познаје организацију дома, начин његовог функционисања и поштује правила понашања,

- Организација, функционисање и правила живота у дому.

- зна своја права и обавезе које се односе на живот у дому,

- Права, обавезе и одговорности ученика у дому.

- прихвата одвојеност од куће и живот у дому,

- Процес адаптације на нову средину.

- уме да брине о себи и својим стварима,

- Окружење у коме су школа и дом (важне информације о превозу, институцијама итд.).

- сналази се у окружењу у коме су дом и школа,

- зна где и на који начин може да добије потребне информације и помоћ.

УЧЕЊЕ И ШКОЛСКА УСПЕШНОСТ

- Помоћ ученицима да самостално и успешно уче, постижу образовне резултате и изграде одговоран однос према школским обавезама и сопственом професионалном развоју.
- познаје и примењује ефикасне стратегије учења,
- прилагођава навике учења на услове у дому,
- процењује сопствени школски успех и узроке тешкоћа,
- поставља реалистичне циљеве и предузима одговарајуће активности за њихово остварење,
- уме да направи краткорочне и дугорочне планове активности,
- показује заинтересованост за учење и постизање школског успеха,
- редовно испуњава школске обавезе,
- уколико има тешкоће у учењу благовремено тражи помоћ,
- показује спремност да другима помогне у учењу области коју добро познаје,
- учествује у организованим додатним активностима из области за коју је заинтересован и/или надарен,
- одговорно доноси одлуке које имају последице на његов професионални развој.
- Планирање учења.
- Стратегије учења.
- Мотивација за учење.
- Пажња, концентрација.
- Чиниоци школског успеха и неуспеха.
- Праћење тока и резултата учења.
- Помоћ вршњака у учењу.
- Професионални развој.

- Оспособљавање ученика за активан и одговоран однос према сопственом и туђем животу кроз стицање различитих животних вештина.

- реално сагледава себе, сопствене потребе, интересовања, могућности,
- одговорно се односи према сопственом здрављу познајући одлике здравих стилова живота и последице негативних животних навика,
- води рачуна о личној хигијени и хигијени просторија које користи,
- препознаје сопствена и туђа осећања и на социјално прихватљив начин изражава емоције,
- изражава критички однос према информацијама и вредностима исказаним у медијима и непосредном окружењу,
- изражава правилне ставове према ризичном понашању (хемичким и нехемичким зависностима) и уме да бира неризичне ситуације и окружење,
- одговорно се односи према сопственој и туђој безбедности у дому и окружењу, уме да се одупре притиску вршњака, у стресним ситуацијама конструктивно реагује, тражи помоћ од одговарајуће особе уколико има тешкоће које не може сам да реши, уме конструктивно да користи слободно време.
- Слика о себи: самоперцепција, самопоштовање, самопоуздање.
- Осећања: препознавање сопствених и туђих осећања, изражавање осећања на социјално прихватљив начин.
- Морал и вредности.
- Здрави стилови живота: исхрана и физичка активност, ментално здравље, хигијена (лична и хигијена заједничког простора), хемичке зависности (алкохолизам, наркоманија...), нехемичке зависности (патолошко коцкање, интернет зависност...), сексуално и репродуктивно здравље.
- Животне вештине: доношење одлука, решавање проблема, супротстављање притиску вршњака, критичко мишљење.
- Стрес и начини његовог превазилажења.
- Ризична понашања и управљање ризицима.
- Безбедно и небезбедно понашање, превенција повреда и насиља. Безбедност у дому.
- Организација слободног времена.

ЖИВОТНЕ ВЕШТИНЕ

ОБЛАСТ РАДА

ЖИВОТ У ЗАЈЕДНИЦИ

ЦИЉ РАДА

- Оснаживање ученика за социјалну интеграцију.

ИСХОДИ

- својим понашањем и поступцима показује да уважава различитости и поштује права других,
- препознаје предрасуде, дискриминацију, нетолеранцију и регуге на њих,
- уме да комуницира на конструктиван начин,
- испољава социјално пожељне облике понашања у односима са вршњацима и одраслима,
- уме да конструктивно решава сукобе са вршњацима и одраслима, „напада“ проблем, а не особу,
- прихвата одговорност за сопствено понашање,
- уме да сарађује и да буде члан тима,
- аргументовано износи сопствено мишљење,
- учествује у активностима које организује дом,
- иницира и/или прихвата промене усмерене ка унапређивању квалитета живота у дому,
- спреман је да пружи помоћ другима који имају тешкоће.

ТЕМЕ

- Уважавање различитости, толеранција, поштовање права других.
- Конструктивна комуникација, узроци проблема у комуникацији.
- Успостављање, неговање и развијање односа са другима.
- Конфликти, врсте и стилови поступања у конфликтима.
- Сарадња, тимски рад.
- Подршка и помоћ особама које имају тешкоће.
- Активности које организује дом и начин учествовања у њима.

НАЧИН ОСТВАРИВАЊА ПРОГРАМА

Васпитни рад у школи са домом и у дому ученика остварује се на основу Програма васпитног рада који доноси школа, односно дом на основу документа Основе васпитног рада. Сваки дом припрема свој Програм васпитног рада који садржи циљеве, исходе, садржаје, врсте активности, облике рада и друга питања од значаја за васпитни рад уважавајући специфичности корисника дома. Школа са домом за ученике са сметњама у развоју доноси такође, свој Програм-васпитног рада у односу на специфичне потребе својих ученика чиме се обезбеђује додатна подршка у њиховом образовању и васпитању.

Основе васпитног програма су тако конципиране да подразумевају поштовање узрасних карактеристика ученика и индивидуалних разлика међу њима, као и способност васпитача да прати ученике, њихове потребе, интересовања, могућности, актуелна дешавања и да у складу с тим одабере одговарајуће садржаје, начине рада и временску динамику. У зависности од потребе за додатном образовном и васпитном подршком ученику, васпитач, као стручњак ван школе, који добро познаје ученика, може да учествује у планирању, припреми и спровођењу ИОП-а који доноси школа.

Све четири области васпитног рада су једнако важне, а васпитач их, у непосредном раду са ученицима, интегрише јер између њих постоји природна веза. На пример, процес адаптације се не везује само за прву годину боравка у дому јер се кризе одвојености од породице могу појавити и касније.

У програму су наведене само препоручене теме које васпитач допуњује, проширује и мења према конкретним потребама и плану сопственог рада, имајући у виду исходе које треба остварити. Редослед наведених исхода не исказује њихову важност - сви су од значаја за постизање општег циља програма, односно васпитног рада. Између исхода, како у оквиру једне, тако и више области, постоји повезаност. Остваривање једног исхода доприноси остваривању других исхода.

Многи исходи су процесни и представљају резултат кумулативног дејства васпитног рада, током дужег временског периода. Свакодневни васпитни рад доприноси напредовању ученика ка наведеним исходима. По врсти, исходи могу бити:

- а) сазнајни (ученик познаје организацију дома, зна где и на који начин може добити информацију и помоћ);
- б) емоционални (препознаје сопствена и туђа осећања, прихвата одвојеност од куће...);
- в) вољни (исказује спремност да другима помогне, уме да направи краткорочне планове, тражи помоћ кад му треба...).

Треба имати у виду да се сазнајни (когнитивни) исходи лакше остварују, али тек кад су исходи све три врсте остварени општи циљ васпитног рада је достигнут у потпуности. Зато није довољно познавати правила дома већ их и поштовати, као што није довољно познавати приципе конструктивне комуникације већ и комуницирати на такав начин.

У реализацији програма васпитач користи различите методе и технике рада, као и све облике рада (индивидуални, рад у паровима, малим и великим групама). Он процењује који начин рада, у датим околностима, најбоље води жељеним исходима. Предност имају облици рада у којима ученици могу активно да учествује.

За пуну реализацију програма потребно је да васпитач сарађује са другим васпитачима, стручним сарадницима, управом дома, родитељима, наставницима школе. Васпитач је важан модел за углед ученицима. Он личним примером, својим изгледом (уредност), особинама личности (тачност, одговорност, искреност, доследност...) и понашањем (однос према раду, начин на који комуницира и решава конфликтне ситуације, прати културна дешавања...) такође доприноси постизању наведених исхода.

Кад год је могуће треба подстицати иницијативност, партиципацију и тимски рад ученика. Треба их укључити у организацију активности у дому, питати их за мишљење, омогућити да бирају између различитих могућности уз образложење својих избора. За остварење неких исхода васпитач може да се ослони на узајамну помоћ ученика, посебно старијих ученика млађим. Бројне институције у окружењу, аматерска позоришта, спортски клубови, разна такмичења, ученички парламент су, такође, место за васпитни рад са ученицима. Посебну пажњу треба посветити подршци ученицима да на конструктиван начин проводе слободно време у складу са сопственим интересовањима и могућностима. Васпитач организује различите активности на предлог и у складу са интересовањима ученика и могућностима установе, и упознаје ученике са активностима у окружењу у које могу да се укључе.

За реализацију програма важна је атмосфера у којој се одвија живот у дому и начин на који васпитачи комуницирају са ученицима. Предуслов успеха је стална, двосмерна размена информација, како формална тако и неформална. Однос између васпитача и ученика треба да карактерише узајамно уважавање, поверење и искреност.

RADIONIČARSKI PRISTUP

Definicija radionice

Radioničarski postupak je u poslednjih 10 godina postao izuzetno popularna metoda rada koja se do sada najčešće primenjivala u radu sa osnovnoškolskom i srednjoškolskom omladinom, kao i sa profesionalcima koji rade sa decom.

Reč radionica po pravilu je asocijacija za neku proizvodnu aktivnost kojoj je cilj stvaranje konkretnog, materijalnog produkta. Takođe, poznate su nam i umetničke radionice u kojima se ljudi okupljaju da bi naučili nešto od nekog umetnika. U našem kontekstu radionica podrazumeva rad učesnika na nekim zajedničkim zadacima. I ovde postoje voditelji koji usmeravaju njihov rad, kao što postoje i proizvođači tog rada. U ovom slučaju to su ili neka znanja i veštine stečene tokom radionice, ili neki sasvim konkretni proizvodi kao što su plakati, crteži, sheme, liste, zaključci, itd.

Sušтина radionice je u njenom procesu kao i u načinu rada.

Radionica se različito definiše i organizuje kod različitih autora i upravo zato je izuzetno teško navesti jednu njenu definiciju. Međutim, većina autora se slaže da postoje neke osnovne odlike radionica koje je samim tim mogu i definisati. Te odlike su:

- ▶ Lični angažman;
- ▶ Rad u malim grupama;
- ▶ Aktivno učešće svih;
- ▶ Raznovrsnost komunikacionih obrazaca (rad u paru, socijalne igre, vođene fantazije, diskusija, inscenacije, brainstorming, ...);
- ▶ Atmosfera podrške od strane grupe i voditelja;
- ▶ Davanje prava na različitost i poštovanje potreba, emocija i načina funkcionisanja svakog učesnika;
- ▶ Rad na zajedničkoj temi;
- ▶ Nadovezivanje na lična iskustva učesnika (iskustveno učenje).

Radionica predstavlja razne oblike diskusionih grupa, akcija ili sastanaka čija je osnovna komponenta samopodržavajući, tj. samoafirmirajući način rada.

Vrste radionica

Radionice se međusobno razlikuju po svom sadržaju, cilju i uzrastu kome su namenjene i shodno tome mogu se i klasifikovati. Najčešće i najjasnije grupisanje radionica vrši se u odnosu na njihovu svrhu, odnosno cilj. Kao i svaka klasifikacija, i ova koju ćemo vam predstaviti, samo je okvirna, ali verujemo da odražava suštinu i na najbolji mogući način uvodi nas u predmet našeg rada.

Razlikujemo dve osnovne grupe radionica:

1. Kreativne radionice – čiji je osnovni cilj podsticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja i izražavanja (podsticanje višestrukog, slobodnog i lično obojenog traganja za rešenjem). To su, na primer, dramske, pesničke, likovne i druge radionice.
2. Edukativne radionice – čiji je osnovni cilj sticanje saznanja u širokom smislu reči. U okviru ove grupe razlikujemo:
 - (a) preventivne / "mentalno – higijenske radionice" – koje su "psihološke" u pravom smislu reči, usmerene na razvoj ličnosti, identiteta, i sl., a cilj im je primarna prevencija. Spadaju u grupu edukativnih radionica zato što im je cilj i sticanje nekih znanja i uvida (saznanja o sebi, drugima i sl.);
 - (b) kognitivne radionice – kojima je cilj sticanje konkretnih znanja i veština, a takođe i podsticanje nekih kognitivnih procesa (planiranja, strategije učenja, rasuđivanja i sl.);
 - (c) radionice za konstruktivno razrešavanje konflikata – kojima je cilj razvijanje socijalnih veština neophodnih za konstruktivno rešavanje konflikata. One objedinjuju i edukativne radionice u užem smislu (učenje konkretnih komunikacijskih veština) i mentalno – higijenske radionice (razumevanje vlastitih potreba, razvoj samosvesti i samoafirmacije, lične odgovornosti i dr.).

Bez obzira na to koliko i kako se radionice međusobno razlikuju, one ipak imaju i neke svoje zajedničke karakteristike (principe, strukturu, oblike rada) koje ćemo u daljem tekstu ukratko predstaviti i to u svetlu edukativnih radionica, što je i uži predmet našeg interesovanja.

Preporučljiv broj učesnika jedne radionice kreće se između 15 i 25.

Radionica, kao oblik rada, može da se primenjuje na svim uzrastima, pri čemu se obim tema, dinamika i organizacija aktivnosti prilagođava uzrasnim razlikama.

Radionica kao oblika učenja

S obzirom na to da je cilj edukativne radionice sticanje nekog saznanja, jasno je da se tu govori zapravo o učenju. U zavisnosti od konkretnog cilja, odnosno scenarija, u radionicama mogu da se kombinuju različiti oblici učenja.

Zajedno sa aktivnim metodom (koji podrazumeva mentalnu i motoričku aktivnost učesnika tokom rada), u radionicama se primenjuje i metod iskustvenog učenja. Kada govorimo o toj vrsti učenja, ne mislimo samo na uspostavljanje veza između uzroka i posledica, već i na uobličavanje ličnog doživljaja (iskustva) u svetlu nekog novog sadržaja. To uobličavanje ličnog iskustva se vrši kroz razmenu s drugim učesnicima i voditeljem grupe, tako da govorimo i o kooperativnom učenju.

U radionicama se susrećemo i sa učenjem po modelu, jer su učesnici u prilici da posmatraju ostale učesnike, kao i voditelje radionica, u različitim situacijama i ulogama, i na takav način se stvara dobra pretpostavka za korigovanjem i oblikovanjem vlastitog ponašanja.

Radioničarske aktivnosti najčešće predstavljaju i rešavanje nekog problema (bez obzira da li je on kognitivni, emocionalni ili socijalni), pri čemu se kombinuje konvergentno (učenje željenog rešenja) i divergentno učenje (podsticanje na traganje za različitim putevima – načinima dolaska do rešenja).

Jedna radionica, koju čini nekoliko aktivnosti, obično traje 1 i po do 2 sata.

Osnovni princip radioničarskog postupka

Radionicom, po pravilu, rukovode dva voditelja u isto vreme, koji međusobno dele uloge.

Svaka radionica ima vrlo jasno i unapred definisan plan – scenario, od čijeg kvaliteta, u velikoj meri, zavisi i njen uspeh.

Suštinu scenarija čine strukturirane aktivnosti koje nastaju kao rezultat konkretnog zahteva koji uvodi voditelj radionice, a objedinjene su oko jedne teme. Jednu strukturiranu aktivnost, najčešće oblikuje više konkretnih zahteva koji se međusobno objedinjuju.

Na primer, nakon kraćeg uvodnog izlaganja koje otvara temu, učesnicima se upućuje zahtev: "Sada se podelite u manje grupe od po troje". Kada su se učesnici podelili u grupe, voditelj daje svakoj grupi unapred pripremljen tekst i upućuje zahtev: "Pročitajte pažljivo tekst, razmislite i prodiskutujte što više rešenja kojima biste mogli rešiti tu situaciju". Učesnicima se saopštava vreme koje je predviđeno za to, a po isteku vremena, sledi novi zahtev: "Izaberite jedno rešenje koje je, po vašem mišljenju, najbolje i predstavnik grupe koga izaberete, predstavice ga ostalim učesnicima". Nakon predviđenog vremena, sledi razmena i diskusija.

Manje ili više tako (ili slično) strukturiranih aktivnosti čine scenario jedne radionice.

**Scenario preko konkretnih zahteva usmerava lični angažman učesnika.
Dobar scenario podstiče kooperaciju, a ne takmičenje i diskriminaciju.**

Svaka radionica prolazi i kroz nekoliko osnovnih faza:

1. Izazivanje ličnog doživljaja – što u kontekstu kognitivnih radionica znači proživljavanje novog sadržaja kroz vlastito-iskustvo. Na primer: "Pokušajte da se setite što više situacija kada je vama lično bilo važno da vaše mišljenje bude saslušano". Dakle, zahtevom neposredno izazivamo doživljaj koji uobličavamo. Ovo uobličavanje čini drugu fazu scenarija;
2. Uobličavanje ličnog doživljaja - koje se najčešće konkretizuje kroz reči, pri čemu možemo koristiti i neke druge simboličke forme (crtež, pokret, i dr.);
3. Razmena – sledi nakon uobličavanja i ima funkciju obogaćivanja vlastitog iskustva, a može da se odvija u paru, u manjoj grupi ili u krugu (celoj grupi). Na primer: "Iznesite to međusobno članovima svoje grupe";

Posle svake aktivnosti moraju se obezbediti uslovi za razmenu. Ukoliko smo potrošili više vremena nego što smo planirali, uvek je bolje opredeliti se za razgovor – razmenu o onome što je bio predmet aktivnosti, nego za novu aktivnost.

4. Obrada – je poslednja faza u kojoj se razmenjen i obogaćen doživljaj pretvara u saznanje. Uloga voditelja je ovde naročito značajna jer on sažima, uopštava i smisleno povezuje sve što se dobilo tokom rada i "vraća" to učesnicima (uz otvoren prostor za njihov komentar).

Neke konkretne napomene za tok radionice

- Nikada ne pričajte o vremenu jer će tada učesnici početi da razmišljaju o vremenu a ne o sadržaju koji im se prezentuje i o zadatku koji rešavaju.
- Kada radite sa grupom nemojte sedeti. Pokušajte da se što češće krećete.
- Menjajte jačinu glasa i pravite pauze. Na ovaj način moći ćete da istaknete bitne delove vaše prezentacije, a i učesnici će lakše da vas prate.
- Gestikulirajte da biste naglasili pojedine stvari tokom radionice.
- Pokušajte da koristite što više primera koji će vašu prezentaciju učiniti življom i zanimljivijom. Učesnici će često pojedine delove vaše prezentacije vezivati za primere koje ste im dali i na taj način lakše pamtit će prezentovani sadržaj.
- Pamтите imena učesnika i uvek ih oslovljavajte njihovim imenom. Najbolje je da za početak učesnici ispišu svoja imena i nose ih sa sobom. Takođe, možete kao uvodne aktivnosti, pre svake radionice, koristiti neke od igara koje će vama i učesnicima pomoći da upamtite imena.

- Smeh znači da učesnici slušaju. Koristite što više aktivnosti zagrevanja. Ovo će pokazati učesnicima da želite da stvorite relaksiranu atmosferu a da će sam nastavak radionice imati zabavan i interesantan tok.
- Gledajte u učesnike kada im govorite. Ne pišite na tabli ili hameru dok pričate.
- Radeći u paru sa drugim voditeljem, ne trošite puno vremena objašnjavajući ko će govoriti o čemu – ko će šta raditi.

Radioničarske tehnike i oblici rada

Scenarijom radionice treba uvek precizno naznačiti koji su oblici grupnog rada, tj. tehnika, predviđeni. U radionicama se koriste razni oblici grupnog rada, koji u različitoj meri angažuju učesnike radionica.

Najčešće primenjivani *oblici rada* u radionici su:

Razmena u celoj grupi, osnovni je oblik rada kojim počinje i završava se svaka radionica. Bez obzira koji od oblika razmene u celoj grupi se primenjuje, po pravilu voditelj na kraju sumira razgovor. Najčešće se praktikuju sledeći oblici:

- (a) razgovor u krug – strukturirana razmena u kojoj učesnici govore po redu sedenja;
- (b) grupna diskusija – manje strukturirana razmena u kojoj je vrlo važno obezbediti da što veći broj učesnika bude uključen, da se međusobno slušaju i da se ne skreće sa osnovne teme;
- (c) mozgalica (brainstorming) – najkreativniji oblik razmene u kojoj učesnici slobodno asociraju na zadatu temu. Voditelj podstiče na iznošenje što više ideja koje beleži na pano ili tablu, bez selekcije i vrednovanja. Ovo je dinamična i često bučna tehnika koja po pravilu, kako predviđeno vreme odmiče, rezultira sve originalnijim i novim sadržajima. Poslednja faza je organizacija i obrada onoga što je produkovano.

1. Najbolje je koristiti "otvorena" pitanja (Kako? Zašto?) koja razvijaju komunikaciju,
2. Uvek treba biti svestan svoje reakcije na mišljenja učesnika i obezbediti da sva različita iskustva budu jednako prihvaćena ("U redu", "Dobro"),
3. Potrebno je podsticati nove ideje i drugačija mišljenja ("Ima li neko drugačije mišljenje?", "Da li neko želi još nešto da doda?").

Simultana individualna aktivnost – nakon konkretnog zahteva, koji može biti usmeren na unutrašnje angažovanje (prisećanje, razmišljanje o nečemu i sl.), ili na vidljivo ponašanje (pokret ili stvaranje nekog produkta, npr. crtež), svi učesnici su angažovani, ali svako za sebe.

Savet Ohrabriti pasivne i nezainteresovane učesnike, istaći da u radionici nema vrednovanja tačnih i pogrešnih rešenja.

Rad u parovima ili malim grupama – najčešći način kojim se organizuje razmena u radionici. Nekada je poželjno, a nekada nije, da se članovi male grupe međusobno dobro poznaju, što će zavisiti od sadržaja same aktivnosti.

Savet Voditi računa da grupe u toku rada ne ometaju jedna drugu, najoptimalniji rad se obezbeđuje kada mala grupa ima 3 – 5 članova.

Pored gore navedenih oblika aktivnosti, tj. načina organizovanja rada u grupi, radionicu odlikuju i posebne tehnike. Ove tehnike služe tome da se isprovociraju dublji – lični doživljaji učesnika, kao i da se ovi doživljaji organizuju u konkretnije celine.

U radioničarske *tehnike* spadaju:

Vodena fantazija – tehnika u kojoj učesnici, u atmosferi opuštenosti, a kroz usmeravanja koje daje sam voditelj, navode maštu na iskustvo koje je potrebno za dalju elaboraciju novih sadržaja u radionici.

Vajanje – radioničarska tehnika u kojoj učesnici treba da izraze svoja osećanja ili svoje viđenje zadatog problema tako što će svog para postaviti u odgovarajući položaj koji izražava njegovu-njenu ideju. Ovo je tehnika u kojoj je naglasak na odnosu koji postoji između »gline« (osoba koju oblikuju) i »vajara« (osoba koja oblikuje) jer je akcenat na tome koja osećanja »gline« ima u položaju u kojem se nalazi, šta je to što joj smeta i što bi promenila u svom položaju, i da li su izražena osećanja adekvatna onima koje je »vajar« želeo da izrazi oblikujući svoga para tj. »glinu«, i dr.

Akvarijum – tehnika u kojoj se na sredini kruga – tako da svi učesnici mogu da vide, odigrava određena scena koja govori o iskustvu ili doživljaju aktera koji su na »sceni«. Ona predstavlja prelazni oblik rada između malih grupa i cele grupe.

Igranje uloga – tehnika koja omogućava sagledavanje situacije iz druge perspektive. Učesnici "odigravaju" različite uloge i situacije i na takav način usvajaju nove veštine.

Savet Situacije koje su predmet odigravanja treba da budu realne i smislene za učesnike, jer je njihov efekat tada bolji.

Igre – mogu se koristiti nezavisno od samog programa radionica, što se naročito odnosi na završne igre. Njima se zaokružuje dinamika grupe i ne moraju tematski biti vezane za cilj

radionice. Uvodne igre "otvaraju" sadržaj radionice, odnosno uvode u doživljaj koji je predmet radionice.

Cilj igara je mnogostruk. One mogu da utiču na pojačavanje povezanosti i saradnje među članovima grupe. Neke igre imaju jednostavan zadatak da opuste i razvesele učesnike, a neke igre služe kao uvodne aktivnosti u temu koja će se tokom radionice obrađivati.

Opšta podela igara je na uvodne, završne i samostalne igre.

Uvodne igre mogu da se podele na:

- igre predstavljanja i upoznavanja – osnovni zadatak ovih igara je da se učesnicima pruži prilika da o drugima saznaju nešto više na zanimljiv način;
- igre zagrevanja i opuštanja – osnovni zadatak im je da uvedu učesnike u opušteno, relaksirano stanje u kome će biti "otvoreniji" za sadržaje koje im radioničar nudi. Najčešće služe za "zagrevanje", tj. uvođenje učesnika u temu radionice.
- igre za podele učesnika u parove i male grupe – ovim igrama se učesnici na zanimljiv i zabavan način dele u parove i male grupe, tako da se na taj način izbegava da stalno isti učesnici rade zajedno. Budući da ove igre često i služe za aktiviranje i razmrdavanje učesnika, preporučuju se naročito posle dužih verbalnih aktivnosti.

Završne igre mogu da se podele na:

- igre opuštanja – osnovna funkcija ovih igara jeste da se učesnici opuste, razvesele i na taj način napuste radionicu u dobrom raspoloženju.
- igre "zatvaranja radionice" – ove igre imaju funkciju rezimiranja teme radionice i sređivanje utisaka o radionici.
- igre evaluacije – cilj ovih igara je da voditelju daju informaciju o tome kako su se učesnicima dopale pojedine aktivnosti u radionici i kako ih procenjuju.

Samostalne igre:

To su igre koje po potrebi mogu da budu i uvodne i završne igre, kao i da služe kao okvir za glavnu aktivnost u radionici.

Savet Prilikom izbora igara voditi računa o uzrastu učesnika; i ako to nije predviđeno scenarijem, neku od igara možemo da uvedemo kada ocenimo da je opala koncentracija i zainteresovanost učesnika. U takvim situacijama, igre "bude" i podižu raspoloženje.

Radioničarska pravila

U svakom grupnom radu nužna su pravila jer obezbeđuju stabilnost i »lakši« rad grupe. Karakteristika radioničarskih pravila je da ona nisu nepromenjiva, ali isto tako da i, kada se u dogovoru s članovima grupe uvedu, moraju biti poštovana.

Pravila se uvode na početku rada grupe i ona postaju pravila svih članova. Voditelji i učesnici se na njih pozivaju uvek kada se prekrše.

Pravila ponašanja u radionici, kao što smo već rekli, donose svi članovi grupe i ona važe u svim situacijama. Pravila se uvek postavljaju na vidnom mestu tako da svi mogu da budu upoznati sa njima, a moraju da budu formulisana na način koji opisuje jasna, poželjna ponašanja, a ne nepoželjna ponašanja.

Pravila su definisana na način koji omogućava učesnicima da se pridržavaju tih pravila i da su očekivana ponašanja izvodljiva. Takođe, jasno treba naznačiti i koje su posledice ukoliko se neko od članova grupe ne pridržava definisanih pravila.

Osim osnovnih pravila, s kojima voditelj upoznaje učesnike, mogu se uvesti i dodatna pravila, u zavisnosti od ciljeva i sadržaja svake konkretne radionice.

Osnovna pravila radioničarskog rada su:

1. Pravilo kruga – svi učesnici, uključujući i voditelja, sede u krugu, zato što na taj način svako ima jednaku mogućnost da se izrazi, niko u grupi ne dominira, svi mogu da čuju i vide jedni druge.
2. Pravilo »dalje« – razmena ide u krug, a ukoliko neko neće da učestvuje u nekoj aktivnosti ima pravo da kaže »dalje«.
3. Pravilo slušanja – od učesnika se očekuje da pažljivo slušaju jedni druge.
4. Pravilo diskrecije – ono što je saopšteno u krugu, treba i da ostane u tom krugu.
5. Pravilo učestvovanja – u radionici nema posmatrača, svi prisutni učestvuju.
6. Pravilo poštovanja dogovorenog vremena – važno je da se poštuje dogovoreno vreme za radionicu, što znači da se dolazi na vreme i da nema odlaska, ili dolaska, usred radionice.
7. Pravilo »ne sedi na svojim potrebama« - ukoliko neko od učesnika ima potrebu da iz nekog razloga napusti radionicu, treba to i da uradi, a ne da se suzdržava.
8. Posebna pravila – donose se na osnovu dogovora između voditelja radionice i učesnika i odnose se na različite aspekte ponašanja tokom rada (pušenje tokom radionice, raspored pauza, način međusobnog oslovljavanja, isključivanje mobilnih telefona tokom trajanja radionice, itd.).

Autoritet voditelja radionice

Bitna karakteristika po kojoj se razlikuje svaka radionica od drugog načina rada (predavački i sl.) jeste upravo autoritet radioničara, kao i znanje na kojem se ovaj autoritet zasniva. Ovo znači da umesto kažnjavajućeg autoriteta, voditelj radionice razvija podržavajući autoritet čija je osnovna karakteristika znanje koje radioničar poseduje u odnosu na temu i u odnosu na samu grupu.

Osnovno pitanje koje voditelj radionice postavlja jeste: »Šta je to što želim da učesnici radionice nauče i na koji način to da postignem?«.

Osnovna direkcija pri ovakvom načinu rada jeste da voditelj radionice kontroliše uslove i okolinu u kojoj se rad odvija, a ne same učesnike, kako to obično biva. Takođe, radioničar se rukovodi poštovanjem, a ne strahom od autoriteta, a kod učesnika razvija samodisciplinu i odgovornost naspram poslušnosti, kao spoljne motivacije učesnika.

Cilj voditelja radionice je da postigne ne da učesnik radi šta hoće, već da hoće ono što radi.

Bitna karakteristika svake radionice jeste i to što u njoj nema kažnjavanja učesnika od strane voditelja i što sam radioničar u svakom trenutku traži alternative kažnjavanju. Naravno, ovo ponekad može da bude izuzetno teško, pogotovo ako u grupi imamo učesnika ili učesnike koji konstantno »miniraju« naš rad. Ovo »miniranje« može da se ogleda u tome da su učesnici nemirni tokom trajanja radionice, da izazivaju sukobe ne samo sa voditeljem nego i sa ostatkom grupe, da su pasivni i da ne žele da učestvuju u radu grupe i sl.

Da bi se ovakve situacije izbegle i da bi se razvio pozitivan autoritet, najbolje je da se voditelj grupe pridržava nekoliko osnovnih pravila:

- Razvijajte svoje samopouzdanje. Ono će vam pomoći da budete u kontaktu sa drugima, ali i sa sobom;
- Sujeta je nešto što je suprotno razvoju »zdravog« autoriteta;
- Uvek jasno informišite učesnike o tome šta je cilj vašeg rada i šta želite »sada i ovde« da radite zajedno s njima;
- Iskažite jasno svoja očekivanja u odnosu na rad grupe, kao i svakog pojedinca u grupi;
- Oslušnite koja su očekivanja i želje koje članovi vaše grupe imaju na vas kao i na vaš rad;
- Ponudite alternative onim članovima grupe koji ne žele da učestvuju u radu koji se »sada« odvija. Prihvatite i pravilo »dalje« i pokušajte da vidite šta se nalazi iza tog pravila.

Ukoliko vam se desi da imate problem s održavanjem autoriteta u grupi, bitno je da u tom slučaju vodite računa o sledećim stvarima:

- Ne napadajte učesnika koji ometa vaš rad; već ponovo, jasno izrazite vaša osećanja i zahteve u odnosu na njega;
- Budite u kontaktu sa vašim osećanjima i potrebama. Šta je to što mislite da ugrožava vaš autoritet?;
- Jasno izrazite šta je to što vam smeta. Ne napadajte ličnost već govorite o konkretnom ponašanju, postupku ili događaju;
- Budite dosledni i jasni u izražavanju svojih zahteva;
- Pozovite se na pravila rada u radionici koje ste doneli zajedno sa grupom. Pri tome vodite računa da mere koje preduzimate (u saradnji sa grupom) budu logična posledica konkretnog ponašanja, primenjiva i vremenski usaglašena. Ukoliko grupa ima potrebu, dozvolite im da se oni izraze o tome šta osećaju i šta im smeta u ponašanju konkretne osobe, kao i načina na koji bi oni želeli da se ponašanje promeni. Na taj način članovi grupe postaju ravnopravni sudeonici koji dele odgovornost s vama.

Veštine vođenja radionice

U veštine vođenja radionice spadaju sva umeća koja omogućuju dobru atmosferu, prihvatanje i uvažavanje svih učesnika i slobodu da se svi izraze na način koji im odgovara. Budući da je osnovni cilj radionice da se učesnici podstaknu da se lično angažuju u učenju novog, na zanimljiv, i često, igrovni način, ovaj cilj se može ostvariti jedino u opuštenoj atmosferi prihvatanja i uvažavanja. Zadatak voditelja radionice je da omogući atmosferu u kojoj će učesnici učiti jedni od drugih, razmenjivati iskustva i u kojoj će se osećati prijatno. Ovo nije nimalo lak zadatak i mnogi voditelji radionica zbog toga imaju prevelika očekivanja od sebe, što često dovodi do loših osećanja u situacijama kada se ta očekivanja ne ispune u potpunosti. Da se to ne bi dešavalo, važno je da voditelji radionica (sadašnji i budući) prvo preispitaju neke svoje pretpostavke o tome šta je dobar radioničar.

Pažljivo pročitajte ponuđene iskaze i zaokružite tačan odgovor

1. Dobar radioničar je uvek dobro raspoložen. Uvek je smiren, ne gubi pribranost, nikada ne pokazuje snažna osećanja.

DA NE

2. Dobar radioničar ima uvek kontrolu nad svim što se dešava u radionici, stvari mu nikada ne izmiču kontroli.

DA NE

3. Dobar radioničar može da prikrije svoja prava osećanja i on to i čini.
- DA NE
4. Dobar radioničar na isti način prihvata sve učesnike radionice. On nikada nema svoje ljubimce.
- DA NE
5. Dobar radioničar uvek prepozna različite potrebe svojih učesnika i nađe način da adekvatno reaguje na njih.
- DA NE
6. Dobar radioničar neguje takvu atmosferu u kojoj nikada ne dolazi do sukoba među učesnicima.
- DA NE
7. Dobar radioničar uvek ima sve odgovore, o temi radionice uvek zna više od učesnika.
- DA NE
8. Dobar radioničar je dosledan, on se nikada ne menja, nije površan, ne pravi greške.
- DA NE
9. Dobar radioničar uvek zna kako da animira svoju grupu. Kada grupa nije aktivna, znači da se radioničar dobro ne snalazi.
- DA NE
10. Za ishod radionice odgovoran je isključivo radioničar.
- DA NE

Ukoliko ste na većinu ovih pitanja odgovorili sa DA, znači da ste najverovatnije podlegli *mitovima o idealnom voditelju radionice*, široko rasprostranjenim naročito među početnicima. Ti mitovi opisuju radioničara kao nadbiće, koje sve zna, uvek adekvatno reaguje u svim situacijama, drži stvari pod kontrolom i pri tom ne pokazuje ni najmanje znake napora i umora, uvek podjednako uživa u radionicama, ne plaši se reakcija učesnika, jednom rečju, savršen je. Ukoliko podlegnete uticaju tih mitova imaćete prevelika očekivanja i od sebe i od grupe i desiće vam se da svu odgovornost za tok i ishod radionice pripisete sebi, što je veoma težak teret. Zapamtite: i radioničari su ljudska bića, greške su dozvoljene, čak i poželjne pošto nam služe da iz njih učimo i da se usavršavamo. Odgovornost za tok i ishod radionice podelite sa učesnicima: vi ste tu da date sve od sebe da radionica protekne opušteno i u prijatnoj atmosferi i da obezbedite najbolje moguće uslove za učenje, ali ne zavisi baš **sve** i **uvek** isključivo od vas. Što više energije usmeravate da biste kontrolisali stvari oko vas, to vam manje energije ostaje da se posvetite učesnicima, zajedničkom procesu razmene i učenja i uživanja u svemu tome.

Praktično iskustvo i rad, učenje na tuđim, ali i našim greškama, kao i neprekidna usmerenost na grupu i na nas same, omogućiće nam da se razvijamo kao «dobri» radioničari.

Saveti za voditelje radionice

- Voditelj stvara atmosferu **poverenja i prihvatanja**, bez procenjivanja i kritike.
- **Neautoritarnost**: svi prisutni ravnopravno ucestvuju. To znaci da i voditelji ucestvuju i saopštavaju svoja licna iskustva.
- U radionicarskom radu naglasak je na **procesu** kojim se dolazi do rešenja, a ne samo i jedino na **ishodu**. Voditelj ne vrši pritisak, ne nudi unapred gotova rešenja, vec pomaže učesnicima i usmerava ih u njihovom samostalnom traganju za mogućim rešenjima.
- Čak i kad postoje tačna i pogrešna rešenja (a u nekim radionicama koje se tiču ličnog iskustva, takva rešenja i ne postoje), voditelj ih ni na koji nacin **ne kažnjava, niti nagrađuje**. Svako rešenje, pa makar i pogrešno, koristi se kao nova situacija za učenje, tj. kao primer koji je značajan jer može da podstakne dalju razmenu u grupi.
- Voditelj neguje pozitivan pristup i **ohrabruje** svakog učesnika da iznese svoja iskustva i razmišljanja i da na taj način učestvuje u radu grupe.
- Voditelj **poštuje otpor** učesnika, ukoliko neko ne želi da učestvuje u nekoj aktivnosti, ne mora.
- Da bi mogao da pruži prave podsticaje svakom učesniku, voditelj treba da ume da **sluša sa posebnom pažnjom i otvorenosću** i bude otvoren da prima i uvažava ono što mu učesnici saopštavaju.
- Voditelj **vodi računa o rečniku** koji koristi kada radi s grupom. Ono što je njemu jasno ne mora uvek da bude jasno i učesnicima. Zato voditelj koristi jednostavne reci i uvek proverava da li su učesnici razumeli.

KOMUNIKACIJSKE VEŠTINE KAO PREDUSLOV USPEŠNOSTI U VOĐENJU RADIONICE

Komunikacija koja vodi nezadovoljstvu i sukobima

U toku radionice dolazi do raznih situacija u kojima učesnici govore ili rade nešto što voditelju radionice smeta (ne poštuju pojedina pravila radioničarskog rada, ne slušaju jedni druge, pojedini učesnici "drže banku" dok ostali ćute i povlače se, i sl.). U tim situacijama voditelj može da reaguje na različite načine od kojih su neki pogubni po nastavak komunikacije. Najsigurniji način da se ponašanje učesnika ne promeni, da se sukob produbi i da voditelj ostane sa lošim osećanjima je upućivanje takozvanih **TI** poruka.

Vrste **TI** poruka su:

1. *Poruke rešenja* – ovim porukama se nude gotova rešenja za probleme koje druga strana treba, ili mora da prihvati. Gotova rešenja su ili u formi naredbe (*Moraš to da uradiš....*), upozorenja (*Ako to ne uradiš, desiće se....*), argumenata (*To nije tačno, ako logično razmisliš...*), pridikovanja i moralisanja (*Da si to na vreme uradila, sada ne bi došla u ovu situaciju...*), ili direktnog savetovanja (*Zašto ne pokušaš....*). Često prenose poruku da je jedna strana autoritet koji ova druga strana mora da poslušaju, što se nekada i desi, ali obično samo na kratko.
2. *Omalovažavajuće poruke* – ove poruke prikazuju drugu stranu u negativnom svetlu, osporavaju njen karakter i loše utiču na njeno samopoštovanje. Obično sadrže procenjivanje, kritikovanje (*To nije u redu, Lažeš, Ti si neodgovoran, Ti si sebičan...*), ismevanje, ruganje (*Prava si mamina maza, Vidi koliki ti je stomak od tih slatkiša...*) i osuđivanje (*Kako si mogao to da uradiš...*). One mogu da budu ili odbačene, tj. da ne dođe do pozitivne promene ponašanja, ili prihvaćene, tj. druga strana ih prihvata kao dodatni dokaz svoje bezvrednosti.
3. *Indirektne poruke* – u ovu grupu spadaju šale, sarkazam, zadirivanje i komentari koji odvlače pažnju. Često ostaju neshvaćene i nemaju efekta na promenu ponašanja onoga kome su upućene.

Bez obzira o kojoj vrsti **TI** poruka se govori, ove poruke obično prekidaju komunikaciju sa osobom kojoj ih saopštavamo, zbog toga što u sebi sadrže manje ili više očiglednu poruku da je ta osoba kriva za nešto, ili da je na bilo koji način neadekvatna i loša. Njih druge osobe čuju kao prisilu, naredbu, etiketiranje i procenu i na njih obično reaguju, ili tako što uzvraćaju na isti način (napadački), ili se povlače, što u oba slučaja dovodi do prekida komunikacije.

Komunikacija koja nas povezuje sa drugima

U situacijama u kojima voditelj ima problem i želi da ga saopšti, jedan od načina da to uradi jeste da jasno kaže šta mu smeta, ali na način koji neće biti optužujući, bez kritikovanja i etiketiranja. **JA** poruke su jedan od načina da saopštimo drugima šta je to što nam smeta, a da pri tome ne blokiramo dalju komunikaciju. **JA** poruke su poziv na komunikaciju i pokušaj rešavanja problema i sastoje iz četiri komponente:

1. *Opažanje* – ono što opažamo da druga osoba radi, ili kaže, a što nam smeta. U ovom koraku je važno da napravimo razliku između opisa ponašanja koje nam smeta (*Kada kasnite na radionicu.....*) i našeg tumačenja tog ponašanja (*Vi ste neodgovorni!*)
2. *Osećanja* u odnosu na ono što opažamo
Dajte sebi vremena da prepoznate šta osećate pre nego što to izrazite. Ako kažete: "Osećam se kao da/ da ja / da ti..." izrazili ste procenu a ne osećanje.

3. *Potrebe* (želje, vrednosti) koje dovode do iskazanih osećanja
Prepoznavanje i saopštavanje potreba predstavlja jednu od osnovnih razlika između **JA** i **TI** poruke. Kroz **TI** poruku saopštavamo da nešto nije u redu sa drugom osobom/drugima pa se zbog toga mi loše osećamo: *Besna sam kada (TI) kasniš, Povređena sam zato što me (TI) ne uvažavaš, Smeta mi kada (TI) neprestano pričaš.* Kroz **JA** poruku jasno saopštavamo šta osoba radi što nama smeta, kako se mi osećamo, ali govorimo i o potrebi koja nam je nezadovoljena i zbog koje se osećamo loše. Umesto: *Ljuta sam kada kasniš* (TI poruka), kažemo: *Ljuta sam kada kasniš, zato što bih (JA) volela da se poštuje dogovor* (JA poruka). Umesto: *Povređena sam zato što me ne uvažavaš* (TI poruka), kažemo: *Kada me ne pitaš za moje mišljenje (opservacija) povređena sam zato što mi treba uvažavanje* (JA poruka). **JA** poruka predstavlja prihvatanje odgovornosti za sopstvena osećanja.

4. **Zahtev** - konkretne akcije koje bismo želeli da budu preduzete da bi naše potrebe bile zadovoljene.
- Zahtev treba da bude izražen *jezikom pozitivne akcije*, tj. govorimo šta želimo, a ne šta ne želimo.
(Umesto: *Prestanite da pričate*, kažemo: *Želim da me slušate*. Umesto: *Nemoj da se tučeš*, kažemo: *Rešavaj probleme razgovorom*. Umesto: *Ne upadaj drugima u reč*, kažemo: *Sačekaj da ona završi izlaganje pre nego što joj odgovoriš*).
 - Zahtev treba da bude formulisan sada i ovde. (*Volela bih da mi kažeš kako se osećaš, Kaži mi da li želiš sada o tome da pričamo, Da li sada možemo da se dogovorimo...*)
 - Zahtev treba da bude konkretan, izražen jezikom opažanja.
(Umesto: *Želim da budeš tolerantan*, kažemo: *Volela bih da me pitaš šta ja o tome mislim*. Umesto: *Želim da budeš pažljiviji*, kažemo: *Volela bih da me pustiš da završim rečenicu*. Umesto: *Budite odgovorniji*, kažemo: *Volela bih da se pridržavate dogovorenog vremena*.)

JA poruka može da se izrazi formulom:

1. **Kada radiš, kažeš...** (opažanje)
2. **Osećam se** (uplašeno, zbunjeno, povređeno...)
3. **Zato što JA imam potrebu za** (prihvatanjem, uvažavanjem, poštovanjem...)
4. **I volela bih da ti** (uradiš, kažeš...)

Na ovaj način ćemo drugoj osobi/osobama staviti do znanja šta rade što nas ugrožava, kako se mi osećamo i zašto (koja naša važna potreba nije zadovoljena) i šta je to što druga osoba može da uradi da bi naša potreba bila zadovoljena. Pošto **JA** poruka nije optužujuća, napadačka i ne znači procenu druge osobe, veće su šanse da nas druga strana čuje i izađe u susret našem zahtevu.

Kada se koriste JA poruke u radionici ?

JA poruke se koriste onda kada voditelj ima problem, tj. kada učesnici rade nešto što ugrožava voditelja. To su situacije nepoštovanja pravila radionice: ne slušaju jedni druge, etiketiraju

jedni druge, ne uvažavaju mišljenje drugih, i sl. U tim situacijama je veoma važno da voditelj uputi jasnu **JA** poruku. Na primer:

Marko, smeta mi kada pričaš dok Mirjana opisuje svoj crtež, zato što bih volela da se pridržavamo dogovora o slušanju. Volela bih da proveriš sa Mirjanom da li joj smeta to što radiš.

Ponekad problem nastaje i kada jedan od učesnika priča toliko da uskraćuje drugim učesnicima mogućnost da nešto kažu. U tim situacijama voditelj želi i da poštuje pravo svakog učesnika da iznese svoje iskustvo, a da to individualno pravo ne ugrozi i prava ostalih učesnika u grupi. **JA** porukom voditelj jasno stavlja do znanja da uvažava potrebu tog učesnika da priča o nečemu što je za njega bitno, ali da mu je takođe važno da čuje i druge:

Petre, vidim da ti je važno da sa nama podeliš svoje iskustvo. Ja bih volela da čujem i ostale, zato što mi je važno da svi imaju jednaku priliku da učestvuju. Da li se slažeš sa tim?

U situaciji konflikta mišljenja, neki od učesnika mogu svoje neslaganje da izraze tako što procenjuju, etiketiraju i omalovažavaju mišljenje drugih. Voditelj **JA** porukom stavlja do znanja da mu se to ponašanje ne sviđa:

Kada čujem da kažeš Mariji da je to što ona priča glupost, zabrinem se, zato što bih volela da uvažavamo jedni druge bez obzira da li se sa njima slažemo ili ne. Volela bih da pronađeš drugi način da izraziš svoje neslaganje.

Ponekad se dešava da je grupa mirna, da ne odgovaraju na pitanja koja voditelj postavi. U tim situacijama voditelj jasno izražava šta se u njemu dešava kao reakcija na to ćutanje i traži objašnjenje od grupe:

Kad postavim pitanje i niko ne odgovori, zbunjena sam i potrebno mi je objašnjenje. Volela bih da mi kažete šta se sada u vama dešava, koji je razlog zbog kojeg ćutite.

Veštine slušanja

Prethodno su opisane one situacije u kojima voditelj ima problem i bira način da ga saopšti učesnicima. Međutim, često su upravo učesnici ti koji imaju neki problem, koji može da ometa tok radionice i da smeta i voditelju, ali je pre svega problem učesnika (npr. provala besa na radionici, plač učesnika, učesnici koji stalno ćute i ne učestvuju u aktivnostima u radionici, učesnici koji su "odsutni duhom", i sl.) i u tim situacijama **JA** poruka koju upućuje voditelj ne doprinosi rešavanju problema. Zbog toga je važno da naučimo i drugu veštinu (pored veštine jasnog izražavanja svojih osećanja, potreba i zahteva) u okviru uspešne komunikacije, a to je veština slušanja. U situacijama kada učesnici imaju problem, voditelj pažljivo sluša šta se u njima dešava i na taj način pokazuje učesnicima da ih razume i prihvata. Pri tome je važno napraviti razliku između slušanja koje vodi nastavku komunikacije i onog koje prekida komunikaciju (neslušanje).

Jezik neslušanja i neprihvatanja – zastoji u komunikaciji

- *Naređivanje, komandovanje* (Prestani da besniš i kaži šta se dogodilo!)
- *Pretnje, upozoravanje* (Ako još jednom progovoriš, isključiću te sa radionice!)
- *Moralisanje, propovedanje* (Trebalo bi da vam je jasno da je osnovni red da ne ometamo druge!)
- *Savetovanje, nuđenje rešenja* (Prošetaj se, biće ti lakše!)
- *Argumentisanje* (Nije tačno da te niko ne prihvata, juče ti je Marko rekao da si se sjajno snašla u igri uloga!)
- *Osuđivanje, kritikovanje* (Kako si mogao to da uradiš!)
- *Etiketiranje* (Ti si nepažljiv i neodgovoran!)
- *Interpretiranje, dijagnostikovanje, analiza* (Ti u stvari samo hoćeš da prebaciš odgovornost na nekog drugog!)
- *Hvaljenje, saglašavanje* (Ti si veoma sposoban, sigurno ćeš naći načina da rešiš problem!)
- *Tešenje* (Proći će to, i ja sam se tako osećala, pa je prošlo!)
- *Ispitivanje, saslušavanje* (Šta se dogodilo? Gde? Da li se to događalo i ranije? Ko je bio s tobom? Zašto nisi to ranije ispričao?)
- *Povlačenje* (Hajde da pričamo o nečem prijatnijem!)

Jezik slušanja i prihvatanja – aktivno slušanje

Svaka osoba je jedinstvena, sa različitom motivacijom, iskustvima i znanjima.

Aktivno slušanje podrazumeva pokušaj da razumemo osećanja, potrebe i zahteve druge osobe. Svrha aktivnog slušanja je da nam pomogne da shvatimo šta sagovornik želi da nam kaže, kao i da mu damo povratnu informaciju da smo ga čuli i razumeli. Na taj način sagovornik ima doživljaj da je shvaćen i da razumemo šta hoće da nam kaže. U procesu aktivnog slušanja mi registrujemo i sadržaj poruke i osećanja koja je prate.

Saveti za aktivno slušanje

- *Budite pažljivi* – obratite pažnju na ono što je rečeno, telesnim stavom pokažite da slušate. Uspostavite kontakt oči u oči, uspostavite prihvatljivu distancu, nagnite se ka sagovorniku, fokusirajte se na sagovornika, izbegavajte da gledate po prostoriji.

- *Ohrabrujte razgovor* – demonstrirajte zainteresovanost i podstaknite drugu osobu da priča (*Možeš li mi reći nešto malo više o tome...*).
- *Budite nepristrasni* – svrha aktivnog slušanja je da se razume sagovornik, čak i ako se ne slažete s njim. Aktivno slušanje znači razumevanje, a ne nužno slaganje, ili popuštanje, odustajanje od svojih potreba i zahteva.
- *»Pročistite um«* – ostavite savete i moguće odgovore za neki drugi put, utišajte unutrašnje glasove koji vam nude konačne odgovore i rešenja, ne razmišljajte o odbrani ili objašnjenjima, ne sudite, samo slušajte.
- *Svoje emocije odložite »u stranu«* – ako niste u stanju to da uradite, saopštite sagovorniku šta se dešava sa vama u tom trenutku i dogovorite se za neko drugo vreme.
- *Reagujte* – koristite iste, ili slične reči da biste reagovali na sagovornikovu ideju. Npr: *Danas je bio bezvezan dan u školi.* Slušalac: *Zvuči kao da ti dan nije ispunio očekivanja.* Ova tehnika pomaže da oba sagovornika iskažu svoja interesovanja i dobiju više informacija jedan od drugog.
- *Odslušajte i ono što nije rečeno* - slušajte i ono što je između redova, uključite i govor tela onoga ko govori kao važnu informaciju.
- *Slušajte osećanja* – ukoliko je nešto važno za govornika, on će u vezi s tim imati neka jaka osećanja. Često su osećanja najvažniji deo poruke. Trudite se da shvatite emocije koje pokazuje sagovornik: *Vidim da si veoma besan... Čini mi se da te je to uznemirilo... Izgleda da si tužan...*
- *Slušajte potrebe* – u osnovi snažnih osećanja kriju se važne nezadovoljene potrebe, kojih često osoba nije ni svesna. Aktivnim slušanjem joj pomozemo da shvati potrebe koje su ugrožene (npr. kada neko kaže: *»On je jedan lažljivac«*, slušajući potrebe čujemo da je osoba povređena, zato što bi volela da ima iskrene odnose sa bliskim osobama i to proverimo s njom: *Da li si povređena, zato što bi volela iskrenost u odnosima sa ljudima?*).
- *Slušajte do kraja* – ne pokušavajte odmah da rešavate problem, čak i kada vam se čini da sagovornik priča *»prazne priče«* koje ne vode nikuda, da su osećanja iracionalna, da priča traje dugo, ili se ponavlja. Ukoliko odvojite vreme da odslušate sagovornika, često se desi da se kroz tu priču otkriju najdublja osećanja i komunikacija se pomeri na rešavanje problema.
- *Rezimirajte* – ponekad je sagovorniku važno da zna šta vi o tome mislite. Zato kada ste odslušali osećanja i potrebe vašeg sagovornika, rezimirajte vaše utiske i saopštite ih sagovorniku. Time ćete osigurati bolje razumevanje onoga o čemu je bilo reči i preneti mu vaše razumevanje.

Značaj aktivnog slušanja

- Pomaže sagovorniku da prihvati i razume svoje emocije.
- Olakšava rešavanje problema.
- Razvija odgovornost za rešavanje sopstvenih problema.
- Utiče na to da rado slušamo druge i da smo spremniji da razumemo njihova osećanja i potrebe.
- Omogućava bliskiji i sadržajniji odnos sa drugima.

Formula aktivnog slušanja - slušanja sa empatijom

1. Opažanje, činjenice (ono što druga osoba opaža, a što doprinosi njenom neraspoloženju)
Kada vidiš, čuješ...
2. Osećanja (osećanja druge osobe u odnosu na ono što opaža)
Dajte sebi vremena da biste prepoznali njegova/njena osećanja
Da li se osećaš tužno, ljuto, uznemireno...
3. Potreba
Zato što TI imaš potrebu za prihvatanjem, uvažavanjem, razumevanjem...
4. Zahtev
Ti bi sada želeo ...

Kada aktivno slušamo, poruke koje nam drugi upućuju ne čujemo kao optužbe i kritike, već kao izraz nezadovoljenih potreba sagovornika. Aktivno slušanje nam pruža mogućnost da ne primamo poruke lično, kao da smo mi krivi, ili neadekvatni. Primer:

Učesnik: Baš je dosadno ovo što radimo!

Ovu poruku možemo da čujemo na nekoliko različitih načina, možemo da je čujemo kao: *Ja sam loš vođa, ne umem da ih zainteresujem za temu* (optužujemo sebe), ili *Ti si bezobrazan i nezahvalan* (optužujemo drugog). U oba slučaja se osećamo loše i krivimo sebe, ili druge. Aktivnim slušanjem čujemo samo nezadovoljene potrebe i pitamo: *Izgleda da ovo što sada radimo nije u skladu sa tvojim interesovanjima. Da li bi želeo da se bavimo nečim drugim?*

Važna napomena: Aktivno slušanje ne znači slaganje i popuštanje. U ovom slučaju možda nećemo izaći u susret učesnikovoj potrebi za promenom aktivnosti, ali smo uspeli da je čujemo, bez da ga etiketiramo kao bezobraznog, ili sebe kao nesposobnog vođu. Na taj način smo otvorili prostor za dalju komunikaciju i pokušaj da problem rešimo na konstruktivan način.

Aktivno slušanje primenjujemo u situaciji kada druga osoba/učesnici imaju problem. Na taj način pokušavamo da se povežemo sa njihovim osećanjima i potrebama, ne kritikujući ih i ne optužujući.

Primer:

1. Učesnik priča dok voditelj objašnjava nešto, voditelj upućuje JA poruku, učesnik i dalje priča.

Voditelj: *Da li je ovo što sada radimo tebi nezanimljivo i voleo bi da radimo nešto drugo?* Ili: *Da li si nestrpljiv, zato što bi voleo da čujemo tvoje iskustvo?*

2. Učesnik besno reaguje i kaže: *Ne zanima me šta ona misli!*

Voditelj: *Da li si povređen, zato što bi voleo da tvoje iskustvo i mišljenje bude uvaženo?*
Ili: *Da li si ljut, zato što ti treba razumevanje i prihvatanje? Da li bi voleo da su te pitali šta ti o tome misliš?*

Konflikti

Tokom radionice može doći do sukoba između učesnika, ili između učesnika i voditelja. Svaka od gore pomenutih situacija može da rezultira produblјivanјem sukoba i važno je da voditelj zna kako da reaguje u tim situacijama.

Šta je važno da znamo o konfliktima?

1. Konflikt postoji – on je deo svakodnevnog života.
2. Konflikt nam pruža mogućnost da rastemo i da se razvijamo – konflikti su u isto vreme i opasnost, ali i mogućnost, izazov, a bez izazova nema razvoja. Konflikti nam pružaju mogućnost da neke odnose poboljšamo i učinimo ih kvalitetnijim, kao i da nešto naučimo o sebi i drugima.
3. Ne postoji nužno jedno »pravo« rešenje u konfliktu – kroz rad sa konfliktima učimo kako da ih rešavamo na uspešan način, što podrazumeva da isprobavamo različita moguća rešenja i da biramo ona koja su u toj situaciji najadekvatnija. Kroz praksu, učimo se veštini produkovanja mnogih alternativnih načina rešavanja konflikata.
4. Rešavanje konflikta se uči – učeći veštine komunikacije, nenasilnog izražavanja i aktivnog slušanja, učimo konstruktivne načine za rešavanje konflikata.
5. Osećanja su važna – ponekad je teško da razumemo uzrok konflikta dok se ne pozabavimo osećanjima koja leže u osnovi.
6. Način na koji definišemo problem određuje kako ćemo ga rešavati – što je jasnija definicija problema (osećanja, potrebe i zahtevi obe strane), to je veća verovatnoća da ćemo doći do rešenja koje će zadovolјiti obe strane.

7. Rešavanje konflikta se vežba i usavršava – vežbajući postajemo sve veštiji u rešavanju problema.
8. Ponekad možemo da pronađemo rešenje koje će u potpunosti zadovoljiti sve strane u sukobu – ukoliko koristimo veštine rešavanja konflikta možemo da dođemo do rešenja u kojem i jedna i druga strana dobijaju. Mogući ishodi konflikta su: jedna strana (moćnija) dobija, druga strana (slabija) gubi, obe strane gube, i jedna i druga strana malo dobiju, malo izgube (kompromis), obe strane dobijaju. Često se kompromis vidi kao najbolji mogući ishod konflikta, međutim, u kompromisu svaka strana misli da je možda mogla da dobije više, tako da nezadovoljstvo često ostaje. Zbog toga je, kad god je to moguće, važno tragati za rešenjem u kojem će obe strane u potpunosti da dobiju.

Kako do rešenja u kojem obe strane dobijaju?

Proces dolaska do rešenja kojim će obe strane biti zadovoljne sastoji se iz šest koraka:

1. Jasno definisanje problema

Ovo je važan korak pošto od definicije problema zavisi koliko ćemo ga uspešno rešiti. Ukoliko smo mi jedna od strana u sukobu, važno je da jasno izrazimo svoja osećanja, potrebe i zahteve (JA poruka), kao i da slušamo i prepoznamo osećanja, potrebe i zahteve druge strane (aktivno slušanje). Važno je da dođemo do potreba koje leže u osnovi naših različitih zahteva, da bismo u sledećoj fazi mogli da smišljamo moguća rešenja, tj. alternativne načine zadovoljavanja potreba.

Primer:

Marko već izvesno vreme kasni na svaku radionicu, voditelju to smeta i zahteva da se dolazi na vreme.

Voditelj: *Marko, smeta mi kada na radionicu dolaziš sa pola sata zakašnjenja, zato što bih voleo/la da radionica teče neometano. Da li možemo da se dogovorimo oko dolaska na vreme?* (JA poruka)

Marko: *Stvarno mi je žao, ali imam ovog meseca i časove drame koji se delimično poklapaju sa ovim radionicama, pa mi je problem da stignem.*

Voditelj: *Izgleda da ti je važno da budeš na oba mesta* (aktivno slušanje).

Marko: *Da sviđa mi se i jedno i drugo.*

Voditelj: *I voleo bi da nađeš načina da uživaš u obe stvari koje ti se sviđaju* (aktivno slušanje).

Marko: *Ne bih voleo da moram nečega da se odreknem, bilo bi mi žao.*

Voditelj: *Hajde da vidimo kako ćemo to da rešimo.*

Ukoliko u sukobu ostanemo na nivou zahteva, onda nam se šanse da ga konstruktivno rešimo značajno smanjuju, pošto su često zahtevi dijametralno suprotni, kao u ovom slučaju.

Voditelj

Zahtev: Da dolazi na radionicu na vreme

Marko

Zahtev: Da mu se uvaži kašnjenje zato što ide i na časove drame

Zbog toga je važno da identifikujemo potrebe koje se nalaze u osnovi zahteva. Važno je da ne mešamo potrebu i način njenog zadovoljenja, pošto često ne vidimo rešenje sukoba, onda kada mislimo da se naša potreba može zadovoljiti samo na jedan jedini način (a to je zahtev koji upućujemo). Na nivou potreba sukob izgleda ovako:

Voditelj

Potreba: Da radionica teče neometano

Marko

Potreba: Da uživa u obe stvari koje mu pričinjavaju zadovoljstvo

2. Smišljanje mogućih rešenja

Ukoliko smo jasno definisali potrebe jedne i druge strane, prelazimo na smišljanje raznih rešenja koja bi mogla da zadovolje i jednu i drugu potrebu. U ovoj fazi ne procenjujemo vrednost i uspešnost rešenja, ne rangiramo ih, već metodom brainstorminga (mozgalice) smišljamo šta sve može da se uradi u toj situaciji. U gornjem primeru se više ne trudimo da pomirimo dva suprotna zahteva (da kasni i da prestane da kasni), već se bavimo smišljanjem načina na koji će Marku biti omogućeno da uživa u obe stvari, a da ne remeti tok radionice. (Na primer: *da radionica počinje kasnije; da Marko jedne nedelje ide na dramu, a druge nedelje na radionicu; da izađe ranije sa drame; da može da uđe ukoliko kasni 15 minuta, a posle toga ne...itd.*)

3. Procenjivanje rešenja

U ovom koraku procenjujemo moguća rešenja, neka odmah eliminišemo, oko nekih se dogovaramo imajući u vidu koliko su adekvatna za rešenje problema.

4. Donošenje odluke

Biramo jedno rešenje oko kojeg se i jedna i druga strana slažu da je najprihvatljivije i da će zadovoljiti njihovu potrebu.

(Na primer: *da u toku radionice voditelj pravi pauzu; da Marko sačeka pauzu, pa tek onda uđe, a da zamoli nekoga da mu tokom pauze prepriča, šta je rađeno u grupi, tako da može da se uključi.*)

5. Određivanje načina sprovođenja rešenja

Često se dešava da se donete odluke ne sprovode, tako da je važno da se precizno definiše način na koji će se odluka sprovesti (ko radi, šta radi, kada i kako?).

6. Procena uspešnosti rešenja

Osnovna ideja je da se proverí efikasnost postignutog dogovora: da li je odluka zadovoljavajuća, da li je dovela do nekog napretka, da li je problem nestao, da li smo zadovoljni ishodom?

Iste korake u rešavanju sukoba moguće je primenjivati i u situaciji kada u konflikt nije umešan voditelj, već su u pitanju različiti zahtevi i potrebe učesnika. Zadatak voditelja je da aktivno slušajući pomogne i jednoj i drugoj strani da osvesti svoje važne potrebe i da ih podstakne da se dogovore oko mogućih rešenja. Proces konstruktivnog rešavanja konflikata, nije uvek jednostavan, zahteva mnogo strpljenja i uzajamnog slušanja, ali je njegov rezultat zadovoljstvo, uzajamno uvažavanje i uživanje u komunikaciji.

Evaluacija radionica

Detaljnim analiziranjem izvedenih radionica bićemo u mogućnosti da ustanovimo:

- u kojoj meri su se radionice odvijale na očekivani način – evaluacija procesa, i
- kakvi su njihovi efekti u poređenju sa postavljenim ciljevima – evaluacija efekata.

Na takav način ćemo bolje sagledati ono što je urađeno s ciljem unošenja korekcija i poboljšanja. Bez obzira koliko iskustva imamo u organizovanju u izvođenju radionica, evaluacija je neophodna. Ona je naročito korisna za one voditelje koji su na početku svoje »radioničarske karijere« bez obzira da li govorimo o praćenju samog toka odvijanja radionice ili o njenim efektima.

Kao što je u prethodnom tekstu rečeno, svaka radionica ima unapred osmišljen i definisan scenario. To, međutim, ne znači da on nije podložan izmenama, ukoliko se pokaže kao nedovoljno dobar. S druge strane, i neka provereno dobra radionica, ne mora izazvati podjednako dobre efekte kod različitih učesnika.

Evaluacija procesa

Osnovni cilj evaluacije procesa (deskriptivna evaluacija) je da opiše sam proces izvođenja aktivnosti, kao i da ga uporedi sa predviđenim planom. Voditelj, dakle, posmatra šta se zaista dešavalo, odnosno šta je dovelo do efekata, bilo da su oni dobri ili loši.

Sa stanovišta voditelja, najbolji način prikupljanja podataka je da se nakon svake radionice pišu beleške (Prilog br. 3 'Dnevnik rada voditelja'). To često može izgledati kao dodatno i nepotrebno opterećenje, ali kada se beleženje ustanovi kao stalna navika, biće koristan izvor informacija. Čak i one podatke (kao npr. broj učesnika radionice) koji nam se tog momenta čine nebitnim, ili pretpostavljamo da ćemo ih upamtiti i kasnije zabeležiti, ne treba ispustiti. Na šta treba obratiti pažnju?

- Evidencija o učesnicima – značajna je zbog tendencija njihovog osipanja, naročito kod dužih seminara. Osim što beležimo broj učesnika i njihovu aktivnost, treba da obratimo pažnju i na to ko odustaje. Na takav način ćemo saznati ko je više ili manje zainteresovan za ovakav način rada, odnosno, za sadržaje kojima se bavimo.
- Odstupanje od predviđenog programa, odnosno scenarija radionice – ma koliko nam se čini da je plan radionice bio dobar (čak i kada je prethodno testiran i ustanovljen kao takav), na praktičnom nivou može se desiti da dođe do poteškoća. Na primer, predviđeno vreme za obavljanje neke aktivnosti je bilo nedovoljno, zahtevi postavljeni pred učesnike su bili preobimni i sl. Ovakvi podaci su dobra osnova za korekcije koje ćemo uneti u naš rad.
- Reakcije učesnika na pojedinačne aktivnosti – relativno su lako vidljiva ponašanja koja odražavaju zainteresovanost ili nezainteresovanost za pojedine elemente. Ukoliko ustanovimo, na primer, da je aktivnost učesnika opala, da se vrpole i da nisu skoncentrisani, treba to da zabeležimo. Osim zamora izazvanog preambicioznim programom, to može biti i posledica sadržaja koji ne motiviše dovoljno učesnike.
- Atmosfera u grupi – često je vrlo dobar pokazatelj (ne) uspešnosti neke radionice.

Osim posmatranja, evaluacija procesa zasniva se i na podacima dobijenim od samih učesnika. Važno je ustanoviti kao model da učesnici nakon svake radionice daju svoje komentare, a način na koji ćemo to činiti zavisi od njihovog uzrasta, vrste radionica, vremena koje je preostalo, i u krajnjoj liniji od inventivnosti samog voditelja. Osim najjednostavnije mogućnosti da daju verbalnu ocenu prethodne radionice, preporučuju se i neke druge forme koje sadrže i karakteristike igre. Ovakve tehnike vrlo su stimulatívne, i osim što nam daju korisne podatke, pozitivno utiču i na raspoloženje učesnika i opštu atmosferu u grupi. Na primer, od učesnika se može tražiti da određenim simbolima (crtežom) daju svoju ocenu i da to usmeno i obrazlože; na velikom listu papira može se nacrtati linija na kojoj učesnici stepenuju svoje zadovoljstvo nekom aktivnošću i sl. (Prilog br. 4 'Primeri evaluacionih tehnika').

Evaluacija efekata

Sasvim zadovoljavajući način procenjivanja efekata radionice je prikupljanje izjava učesnika o tome kakve efekte oni sami primećuju, odnosno da li je to iskustvo bilo za njih korisno, da li su nešto novo saznali, kako je to uticalo na njih, itd. Ovakve izjave su pokazatelj promena, odnosno, kriterijumi koje izvodimo iz ciljeva. Ako tačno znamo kakav je naš cilj, koji treba da bude realističan i konkretan, moći ćemo da procenimo i koliko smo mu se približili.

Na primer, ukoliko smo kao cilj postavili: »podići nivo informisanosti među definisanom grupom dece o njihovim pravima«, a učesnici su na kraju radionice – bloka radionica svojim iskazima, tokom grupnog razgovora potvrdili da je to iskustvo za njih bilo korisno i da su naučili dosta toga novog, onda možemo smatrati da je cilj ostvaren.

Osim grupnog razgovora na kraju, koji sam po sebi može predstavljati samostalnu završnu radionicu, možemo koristiti i upitnike. Upitnik može predstavljati i uvod u razgovor. Na takav način voditelj dobija niz relevantnih podataka, a sami učesnici imaju mogućnost da izraze svoje mišljenje i da tako zaokruže svoju aktivnu ulogu u radionici kao metodu u kojem nema posmatrača.

Još nešto o evaluaciji

Evaluaciji procesa i efekata, pridodaje se i evaluacija uticaja, tj. ocena toga kakav je uticaj program imao na široku okolinu. Ovo nije zadatak voditelja radionica, jer njime treba da se bave organizacije i institucije koje su pokretači programa. Međutim, voditelji radionica mogu biti korisni opserveri promena u svojoj sredini i na takav način doprineti evaluaciji strategije i celokupnog programa.

Edukativne radionice kojima se mi bavimo imaju za cilj ne samo širenje informacija o dečjim pravima među direktnim učesnicima seminara, već i podsticanje akcija koje treba da rezultiraju konkretnim promenama i unapređenjima u toj oblasti. Na primer, može se dogoditi da je nekolicina učesnika, podstaknuti iskustvom na našem seminaru, na času odeljenjske zajednice pokrenula inicijativu za rešavanje nekog konkretnog problema, tj. prava koje se krši u toj konkretnoj školi. To je dovelo do razmatranja problema na nastavnom veću uz prisustvo učenika, što je rezultiralo nekim konkretnim zaključkom koji predstavlja napredak u odnosu na prethodno stanje. Takođe, moguća je i situacija da deca pokrenu inicijativu u svom kvartu za uređenje nekog zapuštenog igrališta.

Ovakvi događaji mogu se smatrati pokazateljima promena u široj sredini. Zato je važno da ostavimo otvorenom komunikaciju sa učesnicima, tj. da ih pozovemo da ostanemo u kontaktu, da nam se javljaju šta se dešava u njihovom neposrednom okruženju, da ih ohrabrimo da razmenjuju ideje ne samo sa nama, već i međusobno.

Prilog br. 15: Prilog za voditelja - "O PREDRASUDAMA I STEREOTIPIMA"

Uopšteno mišljenje, koje se nalazi u osnovi predrasuda i stereotipa, veoma je rasprostranjeno zato što:

- predstavlja najkraći put obrade informacija o nekoj osobi, pojavi ili situaciji,
- "skraćuje" proces zaključivanja, zadovoljava potrebu za jasnoćom, sigurnošću i mogućnošću brzog reagovanja.

Opasnost je u tome što u isto vreme uskraćuje mogućnost i pravo na različitost drugima, ali i nama samima.

U socijalnoj psihologiji, **predrasude** se definišu kao specifične vrste stavova, relativno trajni subjektivan (pozitivan ili negativan) odnos prema određenim objektima (grupama, narodima, pojedincima, institucijama...), tj. kao sudovi koji:

- nisu zasnovani na činjeničkim i logičkim argumentima,
- otporni su na promene,
- uključuju jak emotivni odnos.

Kao i svaki drugi stav, predrasude se sastoje iz tri komponente:

- kognitivna (ono što mislimo, sudovi o nečemu),
- emotivna (ono što osećamo i što je povezano sa mišljenjem),
- konativna (ono što činimo u skladu sa onim što mislimo i osećamo).

Na primer, kada na nekom žuru vidimo devojkicu koja se bavi manekenstvom, pomislimo da je površna i uobražena kao i sve manekenke (kognitivna komponenta), javi nam se osećanje odbojnosti i ljutnje (emotivna komponenta) i odlučimo da je ignorišemo i da se i ne upuštamo u razgovor s njom (konativna komponenta - ponašanje).

Stereotipi se definišu kao generalizacije, šematske i krute predstave o osobinama i ličnosti pripadnika neke grupe koje se kruto prenose i primenjuju na svakog pojedinca iz grupe (sve manekenke su površne i uobražene; svi fudbaleri su glupi; svi glumci su infantilni; svi puniji ljudi su dobroćudni...). To su neopravdane generalizacije/etikete koje su plod nepotpune indukcije, tj. suđenja, na osnovu ograničenog iskustva (npr. upoznali smo nekoliko pripadnika jedne etničke grupe koji su bili ljubazni i gostoljubivi i zaključujemo da su svi pripadnici te grupe gostoljubivi i ljubazni; znamo nekoliko niskih osoba s kojima se ne slažemo najbolje i zaključujemo da su sve niske osobe oštre i "otrovne").

Predrasude se ispituju merenjem **socijalne distance**, tj. preko spremnosti da se prihvate ili odbiju karakteristični socijalni odnosi sa pripadnicima određenih grupa. Socijalna distanca je od izuzetnog značaja za pojedince i pripadnike pojedinih grupa, mnogo važnija nego mišljenje o njima. Na primer, možemo tvrditi da su nam romska deca simpatična i da nemamo ništa protiv njih, a da ih pri tome ostavljamo da sede sama u poslednjoj klupi, da ih nerado pozivamo na rođendane ili se nerado družimo s njima.

Diskriminacija se definiše kao "predrasuda u akciji", tj. ponašanje u skladu sa predrasudama.

Rasizam je verovanje da ljudska bića imaju različite karakteristike i da jedna grupa ljudi ima pravo na veću moć i privilegije od drugih. Rasizam je predrasuda + moć (npr. belo je normalno i zato i "ispravno").

Rasizam izabranoj superiornoj grupi daje samopouzdanje koje nije zasnovano na realnim sposobnostima već na pretpostavljenoj superiornosti u odnosu na druge grupe (svest o tome da nekome nešto nužno pripada zato što je pripadnik superiorne grupe). Postoje različite vrste »izama«, npr. **seksizam** (diskriminacija na osnovu pola) i mnoge druge.

Pozitivna diskriminacija, tj. aktivna podrška je proces u kome se pripadnici bilo koje manjinske grupe tretiraju na poseban način ne bi li im se stvorili uslovi slični pripadnicima većinskih grupa. Npr. deci iz ugroženih porodica se omogućava lakši pristup određenim institucijama; kvota za ulazak žena u parlament.

FUNKCIJA STEREOTIPA I PREDRASUDA

Predrasude i stereotipi su rasprostranjeni zato što nam pomažu :

- da osmislimo i razumemo svet oko sebe u situaciji koja je nedovoljno jasna, tj. u kojoj ne raspoložemo sa dovoljno informacija, stereotipno mišljenje "popunjava praznine", kompletira nepotpune informacije i daje nam osećaj izvesnosti, sigurnosti, zaštićenosti i jasnoće (npr. ako verujemo da su pripadnici određene etničke grupe skloni lažima, nikome ko toj grupi pripada ne verujemo u prvom kontaktu);
- da vrednujemo grupu kojoj pripadamo, npr. oni koji slušaju turbo folk su glupi, što onda automatski znači da su oni koji to ne slušaju pametni;
- da vrednujemo druge grupe, njihove karakteristike i način funkcionisanja;
- da opravdamo diskriminaciju onih koji pripadaju drugim grupama (npr. ukoliko već verujemo da su pripadnici određene etničke grupe lenji i nezainteresovani za bilo kakav rad, onda nam je sasvim razumljivo zašto neko odbija da ih zaposli).

TRI KORAKA U NASTAJANJU STEREOTIPA I PREDRASUDA

1. Stvaranje "upadljivih" kategorija - kada upoznajemo ljude, mi se usmeravamo na karakteristike koje su najupadljivije, zanemarujući pri tom ostale. Koje će biti najupadljivije kategorije često zavisi i od konteksta, npr. u nekoj situaciji je izgled najupadljivija kategorija, nekada je to duhovitost, iskrenost, i sl.
2. Pravljenje netačnih generalizacija o grupi (stereotipi i predrasude) - na osnovu tih upadljivih atributa donosimo zaključke o osobi i generalizujemo na grupe kojima ona pripada. Predrasude i stereotipi dovode do pogrešnih generalizacija o pojedincima kada verujemo da su grupe kojima pripadaju homogene (npr. sve lepe žene su glupe; sve žene koje se bave politikom su agresivne; svi muškarci su dobri vozači).
3. Tretiranje ljudi na različite načine u skladu sa tim zaključcima (diskriminacija). Na primer, pošto su lepe žene glupe, onda im se ne daju poslovi koji su zahtevni i komplikovani; pošto su žene političari agresivne, onda je bolje da se vođenje pregovora prepusti muškim političarima. Pri svemu tome se uopšte ne proverava istinitost ovih sudova.

Predrasude i stereotipi su pogrešne i neopravdane generalizacije (bilo da imaju pozitivan ili negativan predznak). Kada realnost nije u skladu sa predrasudama i stereotipima koje imamo, onda često "falsifikujemo" tu realnost, da bismo je prilagodili svom uverenju. Zbog toga i pominjemo "izuzetke koji potvrđuju pravilo" (npr. žena koja zna da vozi, osetljiv muškarac, pametna lepotica, i sl.)

Mišljenje u stereotipima nije samo lični proces, već i društveni fenomen. Predrasude i stereotipi su naučeni oblici mišljenja, svesno ili nesvesno preneti kroz institucije sistema. Istraživanja pokazuju da je kompletno odučavanje od predrasuda i stereotipnog mišljenja nemoguće, ali da je moguće razvijati sposobnosti kritičkog mišljenja i preispitivanja negativnih informacija koje leže u osnovi predrasuda. Razlikovanje opažanja tj. činjenica od uverenja, tj. interpretacije činjenica, predstavlja prvi korak. Budući da svako od nas nosi svoj »prtljag« stereotipa i predrasuda, svest o tom prtljagu je neophodan korak u prevazilaženju predrasuda.



O MEDIJACIJI

Šta je medijacija?

Medijacija je način rešavanja konflikta i prevazilaženja nesporazuma u kome se neutralna, treća strana (strane) pojavljuje u ulozi medijatora, tj. posrednika između sukobljenih strana. Cilj medijacije je da se konfliktu priđe na konstruktivan način i dođe do zajedničkog rešenja oko koga postoji saglasnost. Samim tim, medijacija ima sve bitne karakteristike procesa rešavanja problema:

- definisanje problema,
- izlistavanje mogućih rešenja,
- izbor rešenja,
- donošenje odluke,
- sprovođenje odluke i
- procena uspešnosti odluke/rešenja.

Veštine potrebne za medijaciju

Veštine komunikacije, pregovaranja i posredovanja neophodne u medijaciji su:

- veština aktivnog slušanja,
- veštine izražavanja svojih potreba bez optuživanja, kritikovanja i etiketiranja drugih,
- veštine pregovaranja kojima se proces usmerava ka pozitivnom ishodu uz ponovno uspostavljanje poverenja,
- procedure i pravila kojima se uvodi red u ponašanje i odnose među stranama u procesu medijacije.



Bitno za medijatore

- *Učešće* u medijaciji je dobrovoljno za obe strane.
- Medijator/i pomaže/u stranama u sukobu da reše problem. On ne rešava problem umesto njih.
- *Razmena* tokom medijacije je poverljiva, tj. ono što je rečeno ostaje između medijatora i strana u sukobu.
- *Medijator/i* se usmeravaju na ono što može da se uradi (konstruktivno rešenje), a ne na ono što je bilo, optužujući jednu ili drugu stranu.
- Čak i kada u toku medijacije strane u sukobu govore isključivo o onome što je bilo, medijator/i to *prevodi/e* na jezik “sada i ovde”:
- šta je to što obema stranama treba (potrebe) i
- na koji način možemo sada da ih zadovoljimo (zahtevi i moguća rešenja).

ŠEST KORAKA U MEDIJACIJI

1. Jasno definisanje problema

Ovo je važan korak pošto od definicije problema zavisi koliko ćemo ga uspešno rešiti.

U ovom koraku koristite veštine aktivnog slušanja da biste pomogli stranama u sukobu da:

- jasno definišu situaciju, bez interpretacije,
- izraze svoje potrebe,
- naprave razliku između potreba i želja (načina zadovoljenja potreba), koje se u situacijama sukoba često mešaju.

Ako je konflikt složen i obuhvata nekoliko nezadovoljenih potreba sa obe strane, možete da ih ispišete na tabli da budu vidljive i vama i stranama u sukobu.

Ovaj korak se završava kada su potrebe obeju strana jasno definisane.



Preuzeto iz knjige: „Vršnjačka medijacija – od svade slade“
Izdavač: Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju - GTZ
Projekat: Transformacija sukoba i osnaživanje mladih (Youth empowerment and conflict prevention)
Za izdavača: Birgit Stanzel, Stanislava Vidović i Marija Radovanović

Autori teksta: Zorica Trikić i Dragana Koruga

2. Smišljanje mogućih rešenja

Posle jasno definisanih potreba, medijator podstiče obe strane u sukobu da smisle različita rešenja koja bi mogla da zadovolje i jednu i drugu stranu. U ovom koraku se može koristiti tehnika **brainstorminga (mozgalice)** u kojoj se sukobljene strane podstiču da daju što više različitih rešenja, ne procenjujući potencijalnu vrednost i uspešnost pojedinih rešenja.

3. Procenjivanje rešenja

U ovom koraku procenjujemo moguća rešenja, neka odmah eliminišemo, oko nekih se dogovaramo imajući u vidu koliko su adekvatna za rešenje problema.

4. Donošenje odluke

Ukoliko su prethodni koraci pravilno sprovedeni, ovaj korak nije težak. Često se najbolje rešenje samo nametne. Ukoliko se svi slože, ovaj korak se završava. Ukoliko se pojavi nekoliko prihvatljivih rešenja, potrebno je ponovo razmotriti svako od njih. Trudite se da postignete potpunu saglasnost, važno je da to bude rešenje oko kojeg se i jedna i druga strana slažu da je najprihvatljivije i da će zadovoljiti njihovu potrebu.

Napomena: Ponekad se posle ovog koraka potpisuje neka vrsta ugovora kojim se strane obavezuju da će isprobati predloženo rešenje.

5. Određivanje načina sprovođenja rešenja

Često se dešava da se donete odluke ne sprovode. To se dešava onda kada se ne utvrdi precizno način na koji će se odluka sprovoditi (ko radi, šta radi, kada i kako?).

6. Procena uspešnosti rešenja

Osnovna ideja je da se proceni efikasnost postignutog dogovora i da svi učesnici u medijaciji, uključujući i medijatore, kažu svoje mišljenje.



PROCES MEDIJACIJE - 6 koraka u praksi

UVOD: Priprema i predstavljanje

Predstavite se

Zdravo, ja sam _____ a ovo je _____. Mi smo školski medijatori.

Pitajte osobe koje su u konfliktu da li bi želeli da im pomognete da reše problem.

*Da li biste želeli da vam pomognemo da problem rešite?
Da li vam je potrebna pomoć u rešavanju problema?*

Pronađite mirno mesto za medijaciju.

Tražite saglasnost oko pravila:

Pre nego što počnemo, voleli bismo da imamo vašu saglasnost oko sledećih pravila:..... (navodite pravilo po pravilo i pitajte ih da li su saglasni).

Obe strane se trude da reše problem,
Obe strane se slažu da neće prekidati dok druga strana ne završi priču,
Obe strane se slažu da neće etiketirati, ili omalovažavati drugu stranu,
Obe strane se slažu da će sve što bude rečeno u toku medijacije ostati između njih.

Da li se slažete sa ovim pravilima? Da li biste želeli da dodate nešto?

I KORAK: Jasno definisanje problema

Slušanje - istraživanje i definisanje problema

1. Zamolite obe strane da opišu događaj:

- a. Prvo zamolite jednu osobu da počne tako što će da opiše šta se dogodilo _____, *ispričaj nam šta se dogodilo.*
- b. Parafrazirajte to što je osoba rekla koristeći tehnike aktivnog slušanja i/ili pitajte kako se oseća u vezi sa onim što se dogodilo.



Preuzeto iz knjige: „Vršnjačka medijacija – od svađe slade“
Izdavač: Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju - GTZ
Projekat: Transformacija sukoba i osnaživanje mladih (Youth empowerment and conflict prevention)
Za izdavača: Birgit Stanzel, Stanislava Vidović i Marija Radovanović
Autori teksta: Zorica Trikić i Dragana Koruga

____(ime)_____, *da li se u vezi sa tim osećaš.....?*

ili

____(ime)_____, *kako se osećaš u vezi s tim?*

- c. Pitajte drugu osobu da opiše šta se dogodilo - ponovite korak a.
- d. Parafrazirajte to što je druga osoba rekla - ponovite korak b.

2. Koristite tehniku aktivnog slušanja da utvrdite uzroke nezadovoljstva:

- a. Proverite s obema stranama koja potreba/želja je bila uskraćena (ili je još uvek):

____(ime)_____, *da li u vezi s tim imaš potrebu da? ili*

____(ime)_____, *da li ti je u vezi s tim bilo potrebno da.....?*

- b. Parafrazirajte to što je osoba rekla verbalizujući njenu potrebu/želju, ako nije sama bila dovoljno precizna ili jasna.

Čini mi se da ti je (bilo) potrebno da _____?

Čini mi se da želiš (si želeo/la) _____?

- c. Ponovite korak 2/a
- d. Parafrazirajte - ponovite korak 2/b

3. Ovaj postupak se ponavlja sve dok ne postane moguće sumirati ono što je suština problema, što obe strane mogu da prihvate kao suštinu problema:

Da li se svi slažemo da je naš problem u tome što _____?

II KORAK : Smišljanje/pronalaženje mogućih rešenja

1. U ovoj fazi je važno da se definiše zajednički cilj za šta koristite tehniku »oblak«.

2. Kada se obe strane saglase s tim šta im je zajednički cilj, pređite na izlistavanje mogućih rešenja problema, pružajući priliku obema stranama naizmenično da daju svoje predloge. Možete početi na sledeći način:

- a. Pitajte prvu osobu šta je u toj situaciji moglo da bude drugačije urađeno:

_____, *šta si u toj situaciji mogla da uradiš drugačije?*



Pitajte je: *“Šta možeš da uradiš sada u vezi s tim?”*

- b. Pitajte drugu osobu šta je u toj situaciji moglo da bude drugačije urađeno _____, *šta si u toj situaciji mogla da uradiš drugačije?*

Pitajte je: *“Šta možeš da uradiš sada u vezi s tim?”*

III KORAK: Procenjivanje rešenja - Izbor rešenja

Parafrazirajte rešenja koja ste čuli od obe strane, da bi se još jednom uverili da postoji intersubjektivna saglasnost oko značenja ponuđenog rešenja.

Sva rešenja se zapisuju i svako se uzima u obzir, o svakom se diskutuje.

“Šta mislite o ovim rešenjima?...Koje vam se od ovih rešenja sviđa, a koje ne?...Ima li nekih ideja koje vam se posebno dopadaju? Ima li onih koje ne prihvatate?”

Precrtajte svako rešenje koje je bilo ko iz bilo kog razloga odbacio, možete da navedete i svoje mišljenje o navedenim rešenjima. Podstičite obe strane u sukobu da zastupaju svoje predloge, da objašnjavaju njihovu vrednost za rešenje sukoba.

IV KORAK: Donošenje odluke

1. Pomažemo obema stranama da izaberu rešenja oko kojih se obe strane slažu :

Koje rešenje vam se najviše sviđa?

2. Možete da ih proverite tako što zamolite strane u sukobu da zamisle kako bi izgledalo svako od rešenja koje je izabrano.

“Ako izaberemo ovo rešenje, šta mislite da bi se dogodilo?...Da li bi time svi bili zadovoljni?...Da li bismo time rešili problem?...Da li ovaj predlog ima nekih nedostataka?...”

3. Definiše se ono oko koga postoji slaganje obe strane i to se proveriti postavljanjem pitanja, pitamo jednu pa drugu stranu.

»Da li se slažete da je to rešenje koje vam odgovara?«



Preuzeto iz knjige: „Vršnjačka medijacija – od svade slave“

Izdavač: Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju - GTZ

Projekat: Transformacija sukoba i osnaživanje mladih (Youth empowerment and conflict prevention)

Za izdavača: Birgit Stanzel, Stanislava Vidović i Marija Radovanović

Autori teksta: Zorica Trikić i Dragana Koruga

4. Strane u medijaciji čestitaju jedna drugoj na uspešnom pronalazaženju rešenja.

»Dakle imamo rešenje, čestitamo! Dogovorili smo se šta je to što će doprineti da se sukob reši i da se svi osećamo dobro.«

5. Popuni se ugovor koji potpišu svi učesnici procesa medijacije.

V KORAK : Određivanje načina sprovođenja rešenja

Da bi se postiglo poštovanje dogovora i sprovođenje rešenja neophodno je napraviti operativni plan i definisati ko, kada, kako i šta radi, šta su čije obaveze i odgovornosti. Potrebno je pitati učesnike u sukobu:

“Na koji način ćete da započnete realizaciju dogovora?.....Ko će biti za to odgovoran?...Do kada?...”

VI KORAK : Procena uspešnosti rešenja

Kada se završi sa dogovorima, poželjno je proveriti kako se osećaju i šta misle učesnici u procesu medijacije o »obavljenom poslu«. To se može postići postavljanjem pitanja:

»Da li je odluka zadovoljavajuća, da li je dovela do nekog napretka, da li je problem nestao, da li smo zadovoljni ishodom? Kako se osećamo? Gde smo bili i dokle smo stigli?«



Uloge medijatora

MEDIJATOR KOJI NE DOPRINOSI procesu medijacije

Pojavljuje se kao:

Pristrasni posrednik

- stavlja se ili na jednu ili čas na jednu čas na drugu stranu;
Npr. « Ovo što ona govori ima više smisla... »
- ne podstiče i ne ohrabruje, deluje nezainteresovano, unosi pesimizam;
Npr. »Problem je teži nego što mi se učinilo na početku, ne znam koliko će nam trebati vremena da se ovo reši...«
- ne stara se da se pravila poštuju, dopušta neadekvatno ponašanje i neprilagođen rečnik;
Npr. Učesnici se vređaju, medijator čuti i čita svoje beleške
- kreira atmosferu u kojoj nema poverenja i iskrenosti;
Npr. »Prićaćemo ti ja posle o tome , kad ostanemo sami...«
- među stranama nema razmene na nivou potreba ili želja, osećanja se ispoljavaju bez kontrole;
/pogledajte korake u medijaciji/

Interpretator

- ne osluškuje osećanja i potrebe obeju strana, podržava argumentisanje;
Npr. »Ti znači tvrdiš da ona laže, dokaži nam to...«
- ne prevodi jezik kritika i optužbi obeju strana na potrebe i osećanja već komentariše i interpretira;
Npr. »To što ti kažeš da je on to uradio znači da nemaš poverenja u njega i da misliš da su svi protiv tebe...«
- pušta da razgovor izmakne kontroli što dovodi do ponovne eskalacije sukoba;
- pokazuje nezainteresovanost za problem ili se čak lično uključuje u sukob;
Npr. »To što ti kažeš da je ona prostakuša, znači i da si ti ista takva...«



Preuzeto iz knjige: „Vršnjačka medijacija – od svađe slade“
Izdavač: Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju - GTZ
Projekat: Transformacija sukoba i osnaživanje mladih (Youth empowerment and conflict prevention)
Za izdavača: Birgit Stanzel, Stanislava Vidović i Marija Radovanović

Autori teksta: Zorica Trikić i Dragana Koruga

Kočničar

- ne dozvoljava razmenu na nivou osećanja i potreba;
Npr. »Nije važno kako se ko oseća, već kako da rešimo problem«.
- usmeren je na rešenje i svoj uspeh kao medijatora, a ne na proces i učesnike u njemu;
Npr. »Nemojte se rasplinjavati, treba da nađemo rešenje, a ne da u beskraj razmatramo situaciju.«
»Ne treba nama puno, već samo jedno rešenje i to što pre.«

Utopista

- ne pridaje važnost izvodljivosti rešenja koje strane predlažu već forsira saglašavanje oko jednog;
Npr. »Hajde da se dogovorimo , a posle ćemo da vidimo da li to može...«
- prepušta stranama da definišu rešenja bez obzira na to koliko su moguća;
/pogledajte korake u medijaciji/
- ne proverava sa stranama da li je rešenje obostrano prihvatljivo;
/pogledajte korake u medijaciji/

Savetodavac

- forsira svoja rešenja bez obzira na to da li su prihvatljiva obema stranama;
Npr. »Najbolje da se vi sada lepo rukujete...«
- savetuje i morališe, izaziva osećaj krivice kod obe strane;
Npr. »Nije u redu da se svađate oko ovakvih stvari, ne znate vi šta su pravi problemi...«
- pridikuje o tome kako da se ubuduće sukob izbegne;
Npr. »Valjda ste sada shvatili kako da vam se ovo više ne ponovi...«
- »guši« sagovornike svojim viđenjem situacije;
Npr. »Kako ja vidim stvari...«



MEDIJATOR KOJI DOPRINOSI procesu medijacije

1. *Neutralna treća strana*

/pogledajte korake u medijaciji/

- objašnjava proces medijacije i kontroliše proces (nikako sadržaj),
- ohrabruje, ima stav da se dogovor može postići,
- stvara atmosferu prihvatanja i uvažavanja u kojoj će sukobljene strane moći da dođu do dogovora,
- osetljiv je za potrebe obe strane: reaguje u situaciji kada se jedna od njih oseti ugroženom i “pritisnutom”, objašnjava u situacijama kada proceni da su potrebna dodatna objašnjenja, obema stranama daje vremena da razmisle...

2. *Aktivni slušalac*

/pogledajte deo o aktivnom slušanju/

- sluša i prepoznaje potrebe obe strane,
- prevodi jezik kritika, optužbi i procena na jezik potreba i očekivanja,
- omogućava stranama u sukobu da se uzajamno čuju.

3. *Otvora različite mogućnosti*

- nudi alternative o kojima učesnici medijacije nisu razmišljali;
Npr. »Šta ukoliko se dogovorite da pričate o tome sledećeg ponedeljka...«?
- navodi učesnike da produkuju što više rešenja;
Npr. »Da li postoji i neki drugi način da se to sagleda...«?
- decentrira učesnike navodeći ih da se stave u poziciju druge strane i sagledaju njenu moguću reakciju, osećanja;
Npr. »Kako biste se vi osećali kada bi se Marija premestila u drugu učionicu....«?

4. *Testira realnost*

- tokom procesa medijacije proverava da li su rešenja izvodljiva:
Npr. »To bi značilo da treba uraditi.....?«
- tokom formulisanja dogovora proverava da li se obe strane obavezuju da će ga se pridržavati i da su razumele šta se od njih očekuje:
*Npr. »Da li mislite da će se ona zaista složiti sa tim..?« ili
»Zbog čega mislite da ova ideja ne može da se primeni..?«*



Preuzeto iz knjige: „Vršnjačka medijacija – od svade slađe“

Izdavač: Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju - GTZ

Projekat: Transformacija sukoba i osnaživanje mladih (Youth empowerment and conflict prevention)

Za izdavača: Birgit Stanzel, Stanislava Vidović i Marija Radovanović

Autori teksta: Zorica Trikić i Dragana Koruga

5. *Podržava proces* /pogledajte korake u medijaciji/

- medijator pokazuje da ceni i uvažava napore obe strane da rade na postizanju i ostvarivanju dogovora,
- medijator podržava obe strane da istraju u naporima da se dogovor postigne,
- pomaže obema stranama u situacijama kada se pojave problemi u vezi sa postizanjem i poštovanjem dogovora.



Medijacija u školi

Školski medijatori su trenirani odrasli i deca/mladi koji pomažu da se konstruktivno reše konflikti u školi/odeljenju.

Oni pomažu svojim kolegama, učenicima i vršnjacima da:

- sagledaju probleme koje imaju,
- otkriju razloge zbog kojih dolazi do konflikata,
- rastu i razvijaju se učeći na neposrednom iskustvu,
- da žive zajedno uprkos međusobnim razlikama.

dobit za školu

- razvoj alternativa tradicionalnim načinima uvođenja discipline i rešavanja problema u školi,
- svi učesnici u životu i radu škole preuzimaju odgovornost za dešavanja u njoj.

dobit za nastavnike

- učenje novih načina rešavanja konflikta,
- međusobno poštovanje i uvažavanje,
- smanjuje se tenzija između odrasli i dece/mladih,
- manje vremena provode vodeći računa o disciplini u školi,
- bolji uslovi za rad, atmosfera i samim tim rezultati koji se odnose na obrazovnu i vaspitnu funkciju škole.

dobit za decu/mlade

- postaju aktivni u procesu rešavanja problema,
- usvajaju konstruktivne modele ponašanja,
- preuzimaju veću odgovornost za rešavanje problema koji postoje među njima,
- shvataju da intervencije odraslih nisu uvek neophodne.



Preuzeto iz knjige: „Vršnjačka medijacija – od svađe slade“

Izdavač: Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju - GTZ

Projekat: Transformacija sukoba i osnaživanje mladih (Youth empowerment and conflict prevention)

Za izdavača: Birgit Stanzel, Stanislava Vidović i Marija Radovanović

Autori teksta: Zorica Trikić i Dragana Koruga

Kada medijacija u školi ima smisla

Kada su u pitanju uobičajene situacije:

- ogovaranje,
- koškanja,
- svađe i sl.

Kada medijacija u školi nema smisla

Kada su u pitanju situacije koje zahtevaju koordiniranu, širu društvenu akciju i kada škola nije u stanju ni svojim kompetencijama ni humanim resursima da pokrije problem:

- nasilje,
- droga,
- kriminal i sl.



SCENARIO MOGUĆE MEDIJACIJE

Likovi u priči: Petar i Marko, košarkaši u školskom timu, Ana i Stevan, školski medijatori.

Do sukoba dolazi na školskom igralištu: Petar ubacuje loptu u koš, jednog trenutka je spušta i odlazi da popije vode. Marko dolazi, uzima loptu i počinje da je ubacuje u koš.

Petar se vraća i traži loptu nazad. Marko je ne da. Tenzija raste, postaju sve ljući.

Petar: - Vрати mi loptu.

Marko: - Neću, baš me krenulo!

Petar: - Moja je, hoću je nazad.

Marko: - Nije tvoja, bila je ovde, ja sam je našao i sad je moja, skloni se!

Petar: - Bolje mi je vrati! Biće frke!

Marko: - Baš si me uplašio, bolje ti je da se skloniš!

Ana i Stevan prilaze.

Ana: - Zdravo, mi smo Ana i Stevan, mi smo školski medijatori. Čini nam se da imate problem, pa smo želeli da proverimo da li biste voleli da probamo da vam pomognemo da ga rešite. Da li želite našu pomoć?

Marko: - Ne znam o čemu pričate.

Stevan: - Medijacija je jedna od tehnika rešavanja konflikta. Kada dođe do sukoba, nekad oni koji su u njemu ne vide izlaz i čini im se da se moraju posvađati, potući ili povući. Tada se uključuje neko sa strane, medijator. Medijator je osoba koja pomaže stranama u sukobu da reše problem, ali ga ne rešava umesto njih. Učešće je dobrovoljno i ne može se raditi ako to ne žele obe strane. Sve što kažemo ostaje među nama, ne priča se i ne prepričava drugima, poverljivo je. Cilj nam je svima da pronađemo konstruktivno rešenje, da se posle toga osećamo bolje i da naučimo da razgovaramo o problemima koje imamo. Kako vam to zvuči?

Marko i Peter: - Pa, OK, hajde da probamo.



Preuzeto iz knjige: „Vršnjačka medijacija – od svade slade“
Izdavač: Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju - GTZ
Projekat: Transformacija sukoba i osnaživanje mladih (Youth empowerment and conflict prevention)
Za izdavača: Birgit Stanzel, Stanislava Vidović i Marija Radovanović
Autori teksta: Zorica Trikić i Dragana Koruga

Stevan: - Bilo bi dobro da to uradimo na nekom mirnom mestu, možda u sobi za medijaciju (ako je imate).

Ana: - Pre nego što počnemo važno je da se usaglasimo oko pravila. Da li se slažete da probate da zajedno rešite problem?

Marko i Petar: - Da.

Ana: - Da li se slažete da se ne vređate međusobno?

Marko i Petar: - Da.

Ana: - Da li se slažete da ćete se slušati i dopustiti jedan drugom da završi šta hoće da kaže, bez upadica i prekidanja?

Marko i Petar: - Da.

Ana: - Dobro da počnemo od Petra. Da li bi nam rekao šta se desilo.

Petar: - Doneo sam loptu u školu da vežbam ubacivanje. Bilo je sve OK, bio sam sam i skoncentrisan. Spustio sam loptu da odem da pijem vodu, a kad sam se vratio zatekao sam Marka kako ubacuje moju loptu. Uzeo mi je loptu i zauzeo koš, jedini koji nešto vredi.

Marko: - Lopta je bila na terenu i nikoga nije bilo kod koša...

Stevan: - Sećaš li se Marko šta smo se dogovorili, da ćemo se slušati bez prekidanja i upadica. Dakle, Petre, ti si doneo loptu, našao slobodan koš, onda ostavio loptu, otišao da popiješ vode i kad si došao nazad koš je bio zauzet, a lopta kod nekog drugog?

Petar: - Da.

Stevan: - Kako se osećaš u vezi toga?

Petar: - Besan sam zato što mi je ukrao loptu.

Marko: - Nisam.

Stevan: - Prisetite se dogovora. Marko voleo bih da imaš poverenja da će doći i tvoj red.

Stevan: - Petre, dakle kažeš da si bio besan, ima li još nešto?

Petar: - Besan sam hoću nazad svoju loptu i mesto na terenu.



Stevan: - Dakle, besan si i želiš nazad svoju loptu i mesto na terenu?

Petar: - Da.

Stevan: - Marko, da li bi nam ti rekao šta se desilo?

Marko: - Ja sam došao na teren, video loptu i prazan koš i počeo sam da je ubacujem.

Stevan: - Znači našao si loptu i počeo si da je ubacuješ u koš.

Petar: - I to baš moju loptu i moj koš, koji prevarant.

Stevan: - Petre, voleo bih da te podsetim na dogovorena pravila, da se ne vređamo. Imaš li Marko još nešto da dodaš?

Marko: - Pa samo to da nisam znao čija je lopta. Volim da igram košarku i kad god mi se ukaže prilika ja to i radim.

Stevan: - Znači nisi znao čija je lopta, pa si, pošto voliš da igraš košarku, to i radio.

Marko: - Da.

Stevan: - I kako se osećaš u vezi toga?

Marko: - Ne znam.

Stevan: - Imaš li još nešto da kažeš?

Marko: - Ne.

Stevan: - Petre, da li si mogao nešto drugo da uradiš?

Petar: - Mogao sam da ga pitam zašto je uzeo moju loptu, ili šta radi?

Ana: - Kažeš da si mogao da pitaš zašto je uzeo tvoju loptu, ili šta radi. Da li si mogao još nešto da uradiš drugačije?

Petar: - Mogao sam da ga udarim.

Ana: - Znači mogao si da ga pitaš zašto je uzeo tvoju loptu, ili šta radi ili da ga udariš. Još nešto?

Petar: - Pa mogli smo da odigramo jedan basket zajedno.



Preuzeto iz knjige: „Vršnjačka medijacija – od svađe slade“
Izdavač: Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju - GTZ
Projekat: Transformacija sukoba i osnaživanje mladih (Youth empowerment and conflict prevention)
Za izdavača: Birgit Stanzel, Stanislava Vidović i Marija Radovanović

Autori teksta: Zorica Trikić i Dragana Koruga

Ana: - Znači kažeš da ste mogli da odigrate jedan basket zajedno.

Petar: - Da.

Ana: - Marko, da li si ti mogao nešto drugo da uradiš?

Marko: - Mogao sam da mu vratim loptu.

Ana: - OK, znači mogao si da mu vratiš loptu. Još nešto?

Marko: - Ne.

Ana: - Petre, šta bi mogao da uradiš sada?

Petar: - Mogao bih da uzmem svoju loptu i odem da ubacujem u koš.

Ana: - Možeš da uzmeš svoju loptu i odeš da ubacuješ u koš. Još neko rešenje?

Petar: - Mogli bismo da igramo zajedno.

Ana: - Znači kažeš da bi mogli da igrate zajedno.

Petar: - Da.

Ana: - Marko, šta bi ti mogao da uradiš sada?

Marko: - Mogu da odem i radim nešto drugo.

Ana: - Mogao bi da odeš i radiš nešto drugo. Još nešto?

Marko: - Mogao bih da nađem drugu loptu, mogao bih i da igram basket s njim.

Ana: - Znači mogao bi da nađeš drugu loptu i da igraš basket s njim. A ti Petre šta kažeš, da li bi rađe da igraš basket s njim ili da ubacuješ sam?

Petar: - Sviđa mi se ova ideja da nađe drugu loptu, tako bi mogli da igramo basket zajedno, ali i da ubacujemo svaki za sebe.

Stevan: - Znači li to da ti želiš da igraš basket s njim, ali da bi voleo da možeš i sam da ubacuješ loptu?

Petar: - Da.

Stevan: - A ti Marko koje rešenje se tebi dopada?



Preuzeto iz knjige: „Vršnjačka medijacija – od svade slave“

Izdavač: Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju - GTZ

Projekat: Transformacija sukoba i osnaživanje mladih (Youth empowerment and conflict prevention)

Za izdavača: Birgit Stanzel, Stanislava Vidović i Marija Radovanović

Autori teksta: Zorica Trikić i Dragana Koruga

Marko: - Dopada mi se da imam loptu za sebe, ali bih voleo i da odigramo jedan basket zajedno.

Stevan: - Da li to znači da bi ti se dopala ideja da nađeš loptu za sebe da možeš sam da ubacuješ, ali da bi ponekad igrao i sa Petrom? A da li bi ti Petre voleo da Marko nađe loptu za sebe, da bi ti mogao da koristiš svoju, ali da li bi isto tako voleo da neko vreme provedete igrajući basket zajedno?

Marko i Petar: - Da.

Stevan: - Imate li još neku ideju?

Marko: - Ne.

Petar: - Ne.

Stevan: - Da li vam obojici odgovara ovo rešenje, da li vam se čini prihvatljivim?

Petar i Marko: - Da.

Stevan: - Znači, dogovor je da Marko nađe loptu za sebe, a da Petar zadrži svoju tako da možete svaki za sebe da igrate. Takođe ste se dogovorili da jedno vreme provedete zajedno igrajući basket,

Petar i Marko: - Da.

Stevan (rukujući se sa Petrom i Markom): - Čestitam, čini mi se da smo imali jednu uspešnu medijaciju.

Ana (rukujući se sa obojicom): - Čestitam, čini mi se da je ovo bila uspešna medijacija.



KAKO REAGOVATI U »VRUĆIM SITUACIJAMA«

(konflikti i nasilje)

I SITUACIJA: *Milena i Nikola vrište, unoseći se jedno drugom u lice.*

Očigledno je da M. i N. zahtevaju hitnu pažnju.

Potrebno je da nastavnik ima unapred definisan i pripremljen plan svog regovanja u ovakvim situacijama.

Koje mogućnosti ima:

1. Svi ostaju u odeljenju; nastavnik/ca privlači pažnju odeljenja kako bi se obratio M. i N. i pokušao da smanji tenziju između njih.
 - a. Na taj način svi mogu imati dobit ukoliko iz konflikta izađu na pozitivan način, a nastavniku/ci je omogućeno da i formalno zadrži kontrolu nad situacijom.
 - b. U zavisnosti od toga kakav odnos nastavnik/ca ima sa odeljenjem uslediće dalja reakcija. Ukoliko razvija odnos poštovanja i uvažavanja, neće upotrebiti prisilu i moć već će pokušati da pokaže razumevanje i uvažavanje svih učesnika u događaju. Važno je kako će u tom trenutku izraziti svoj stav i kontrolisati situaciju. Mogao bi da se obrati M. i N. i kaže :

»Ja ovo ne mogu da tolerišem za vreme časa. Možemo li problem da rešimo posle časa? Radije ne bih da vas šaljem u zbornicu, ali ne mogu da dopustim da se na ovaj način ponašate u učionici i jedno prema drugom. Možete li da mi date reč da ćete se savladati do kraja časa? Onda sam spreman/na da uradim sve što budem mogao/la. Voleo/la bih da kažete šta vi želite?«

2. Izolacija sukobljenih strana - Ukoliko M. i N. odbiju ovu ponudu, ili nastavnik/ca proceni da konflikt neće oslabiti:
 - a. upućuje ih -jedno po jedno- u zbornicu da ga/je sačekaju do kraja časa. Ukoliko je dežurni medijator ili soba za medijaciju slobodna upućuje ih tamo,
 - b. ostavlja ih na času sa zadatkom da svako od njih napiše kratak prikaz-opis događaja, dok on/a radi sa ostatkom odeljenja.



Napomena: U ovakvim situacijama je jako važno da nastavnik/ca vodi računa o celom odeljenju, ne samo o paru koji je u konfliktu. Nije poželjno podrediti obrazovanje ostalih 30 đaka da bi se tokom časa rešavao problem koji je nastao između dvoje učenika.

Posle časa, organizuje se razgovor sa M. i N. uz pomoć medijatora, ukoliko sam nastavnik nema potrebna znanja i veštine. Važno je ispoštovati obećenja dato učenicima ili dogovor napravljen sa njima.

II SITUACIJA: Tijana je zabrinuta jer je čula da će Marija da je napadne posle škole zato što je počela da izlazi sa Marijinim dečkom.

»Rekla-kazala« fenomeni, glasine i ogovaranja, su čest uzrok konflikata među mladima, šire se kao talas, prenose vrlo brzo i mogu naneti mnogo bola.

Gledano dugoročno, razvijanje veština komunikacije može da pomogne, ali šta da uradi nastavnik/ca u trenutku kada se to dešava?

U ovakvim situacijama pomaže:

- a. suočavanje i zajedničko definisanje problema u mirnim i diskretnim uslovima,
- b. definisanje pravila komunikacije,
- c. samostalno rešavanje sukoba uz superviziju,
- d. ponekad je potrebno uključiti još nekoga u razgovor (u ovom slučaju mladića oko koga se svađaju).

Napomena: U ovakvim situacijama se može dogoditi da grupe vršnjaka svojom reakcijom uveličaju problem i da on naraste više nego što bi strane u sukobu želele (u ovom slučaju T. i M.).

Nastavnici/e su u ovakvim situacijama često u dilemi da li da uključe roditelje, jer se ponekad problem i konflikt reflektuju na porodičnu sredinu. Mladima, međutim, obično više prija da dobiju priliku i poverenje da kao odrasli, samostalno ili uz medijatora, rešavaju ovakve konflikte i time koliko toliko sačuvaju svoju privatnost i očuvaju samopoštovanje.



Preuzeto iz knjige: „Vršnjačka medijacija – od svađe slađe“
Izdavač: Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju - GTZ
Projekat: Transformacija sukoba i osnaživanje mladih (Youth empowerment and conflict prevention)
Za izdavača: Birgit Stanzel, Stanislava Vidović i Marija Radovanović

Autori teksta: Zorica Trikić i Dragana Koruga

III SITUACIJA: *Na putu do odeljenja, nastavnik/ca ugleda dva mladića kako se tuku.*

Prvi korak: sprečiti povređivanje

Nastavniku/ci je potrebna pomoć - zamoli nekog od đaka koga poznaje da ode u zbornicu po pomoć.

Drugi korak: rasčistiti gužvu

Udaljiti posmatrača sa mesta događaja i to tako da budu na dovoljnoj distanci da ne mogu dalje da učestvuju ni na koji način u tome što će se događati.

Treći korak: prekid tuče

Tridesetak sekundi je dovoljno da se proceni ko je dominantniji. Nastavnik/ca se u tom trenutku obraća (po imenu ako ga zna) onome ko je manje dominantan i traži da se zaustavi: »Marko, stani! Korak nazad! Dosta je!« Naime, nastavnik/ca uzima u obzir da će slabija strana biti spremnija da prihvati prekid kao zaštitu. Za nastavnika/cu je, takođe, važno da zadrži dovoljnu distancu kako bi zaštitio/la sebe od povređivanja. Ako strane ne reaguju, ponoviti zahtev (imati na umu da pomoć stiže).

U ovakvim situacijama je jako važno da nastavnik/ca (direktor/ka) zadrži poziciju autoriteta koji može da zaštiti i doprinese bezbednosti svih. Autoritet ne treba da se zasniva na strahu već na odgovornosti odraslog za bezbednost u školi/odeljenju. U isto vreme treba da bude jasno da nasilje ne može da se toleriše i da postoje adekvatna i efikasna sredstva i načini zaštite. Ukoliko u školi postoji atmosfera koja jasno govori da svako ponašanje unapred podrazumeva prihvatanje i pozitivnih i negativnih ishoda i posledica i ako škola ima jasna pravila koja su đacima poznata, onda se intervencija u slučaju kada se pravila krše, kreće u okvirima zaštite i prihvatanja odgovornosti.



Komunikacija u toku medijacije

Kako započeti komunikaciju?

Medijator obično započinje pitanjima, ako nije bio svedok događaja. Tom prilikom ima za cilj da rasvetli sam događaj i doprinese razumevanju istog, a ne da isleđuje i utvrđuje greške i krivice.

Međutim, kada postavljamo pitanja sagovornicima, jako je važno da ih ne povredimo niti zadiranjem u privatnost, niti skretanjem pažnje sa njihovog doživljaja.

Pitanja bi trebalo da nam pomognu da razumemo:

- situaciju o kojoj se razgovara,
- individualne doživljaje,
- i način na koji je situacija shvaćena.

Zato je važno da se prilikom postavljanja pitanja fokusiramo na najvažnije informacije i na sopstvenu potrebu da ih razumemo u skladu sa onim što sagovornici žele da kažu. Možda ponekad stalno proveravanje deluje kao višak. S druge strane, to je način da se sagovornicima iskaže poštovanje i autentična zainteresovanost.

Preporučuju se pitanja postavljena iz JA pozicije, odnosno ona koja izražavaju lični odnos prema temi razgovora i autentičnu uključenost u proces kroz koji sagovornici prolaze.

PRIMERI :

- »Zvuči kao«
»Izgleda mi kao«
»Voleo/la bih da proverim kako to izgleda sa tvoje tačke gledišta.....«
»Kada čujem da kažeš....., pitam se da li to znači da«
- »Možeš li
 da mi kažeš više o tome?«
 da mi objasniš?«
 da mi pomogneš da razumem?«
 mi reci kako ti to vidiš/ kako to primaš ?«
»Zaista želim da čujem više o tome.« »Možeš li mi reci više o
.....?«
»Na šta si mislio/la kada si rekao/la.....?«



Preuzeto iz knjige: „Vršnjačka medijacija – od svade slade“
Izdavač: Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju - GTZ
Projekat: Transformacija sukoba i osnaživanje mladih (Youth empowerment and conflict prevention)
Za izdavača: Birgit Stanzel, Stanislava Vidović i Marija Radovanović

Autori teksta: Zorica Trikić i Dragana Koruga

- c. »Reci mi šta tebi znači*
*(odaberi reč, koja može imati težak prizvuk, ali može biti korisna jer govori o onome što je ispod površine), kao:
»biti dobar saradnik«
»biti sarkastičan«
»ostaviti haos«
»biti tretiran«
»biti šikaniran«
»kooperacija«
»Ja zaista želim da razumem.....«
»Želim da proverim svoje opažanje.....«
»Zbunjen/a sam.....Treba mi više informacija.....«
»Ja ne pitam zato što sam radoznala (ili sl.) , već zato što zaista želim.....
više informacija/ da razumem bolje/ da razjasnim.«

Kako pružiti priliku da se koriguje, doda, promeni iskaz ?

a. Uvodni deo ili opšta fraza bi mogla da zvuči ovako:

- »Voleo/la bih da ti kažem svoju reakciju na to što si rekao/la. Mogu li?«
»Mogu li sada ja da kažem? pitam? reagujem?«
»Možete li sada da zastanete i dozvolite mi da proverim da li sam dobro razumeo/la to što ste dosada rekli?«

b. Kada proveravamo razumevanje onoga što je rečeno, da bismo dobili informaciju i/ili da bi pokazali kako razumemo ono što je neko rekao o: vrednostima, opažanju, sumnjama, pretpostavkama, poreklu problema i potrebama, mogu se koristiti sledeće formulacije:

- „Ispravi me ako sam pogrešio/la, mislim da sam čuo/la da si rekao/la“
„Imam osećaj, reci ako grešim, da.....“
„Da li sam čuo/la da si rekao/la.....“
„Čujem da kažeš....., da li sam dobro shvatio/la?“
dobro čula šta si rekao/la?“
dobro razumeo/la?“
nešto propustio/la?“



b.1. Za vrednosti i uverenja

“Zvuči kao da veruješ da ljudi mogu.....”
“Zvuči kao da veruješ da bi “dobar saradnik” mogao da”
“Čujem da kažeš da ti je stalo do..... ,ali ne i do.....”
“Znači, misliš da je važnije danego da”
“Zvuči kao da nije tvoj prioritet; šta jeste tvoj prioritet?”
“Znači, ne možeš ni da zamisliš da ljudi ikada.....”

b.2. Za opažanja

“Dakle, kada je on/a to uradila, ti si se osećao/la....., jer si mislio/la.....”
drugoj osobi: “Je li to tačno; da li je to u redu? Da li si ti to želeo/la?”
“Tebi je on/a, dakle, izgledao/la potpuno..... (nezainteresovano)”?
“Ti si, dakle, primio/la njegovo (ćutanje) kao(dvosmisleno)”
“Kao da te to što ona čini, tera da pomisliš.....”
“Da li ima ičeg novog u onome što si večeras čuo/la.....što nisi znala ranije.....?”
“Šta sada osećaš? O čemu sada misliš?”
“Sada ću oboma da postavim pitanje, pripremite se, počecu s time što ste videli da se dogodilo« ili »šta ste čuli?»
(pitaj u vezi opažanja, pruži priliku za refleksiju)

b.3. Za sumnje

“Znači, poverovao/la si da, i nisi proverio/la?”
“Zvuči kao da ti je teško da poveruješ da bi ta osoba mogla imati dobar motiv posle toga”
“Vodeći računa o svojoj..... (bezbednosti, odgovornosti...) mogao/la bi poverovati da Da li grešim?”
“Sve što je od tebe očekivala je da poveruješ da.....”
“Šta si poverovao/la kada si to čuo/la.....?”
“Da li je to strah što nisi bio/la u stanju da u priči ideš tako daleko?”

b.4. Za pretpostavke

“Misliš li da?”
“Zvuči kao da si iz toga zaključio/la da Da li si ikada pitao/la u vezi toga?”
“Da li ste vas dvoje ikada razgovarali o tome?”
“Da li si ti znao/la šta bi on/a imao/la da kaže o tome?”
“Da li si je pitao/la o tome?”



Preuzeto iz knjige: „Vršnjačka medijacija – od svade slade“
Izdavač: Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju - GTZ
Projekat: Transformacija sukoba i osnaživanje mladih (Youth empowerment and conflict prevention)
Za izdavača: Birgit Stanzel, Stanislava Vidović i Marija Radovanović

Autori teksta: Zorica Trikić i Dragana Koruga

“Da li si imao/la ikakve ideje o tome šta bi čovek kao on mogao (pomisliti, uraditi, učiniti u takvoj situaciji...)?”

b.5. Za poreklo problema

“Pa, kada su stvari krenule naopako, po tvom mišljenju?” “Da li se nešto dogodilo, i to baš u određenom momentu, što je tako pogoršalo stvari?”

“Da li sam dobro razumeo/la da ste vi bili prijatelji? Kako su se stvari promenile?”

“Da vidimo da li sam ovo dobro shvatio/la; nije bilo problema dok.....?”

“Šta je uticalo da stvari izgledaju drugačije posle (da li je to bilo zato što si ti.....)?”

b.6. Za potrebe i zahteve

“Izgleda kao da ti je zaista potrebno?”

“Znači ti prosto fizički to nisi mogao/la i trebao ti je neko drugi da.....?”

“Znači biti siguran je za tebe veoma važno, a da bi se osećala sigurno tebi treba.....?”

“Zaista želiš da, a ne možeš dok.....?”

“Možeš li da pretpostaviš šta ti zaista treba?”

“Šta ti je potrebno da se osetiš...bezbedno, poštovano...?”

“Pre nego što nam kažeš šta je to što ti je potrebno, imaš li da nam kažeš još nešto važno? Da li se plašiš da nam to kažeš?”

“Šta bi ti voleo/la da se dogodilo, da bi se osetio/la sigurnim/om da kažeš ono što treba da kažeš?”

“Šta ti je potrebno da bi bio/la siguran/na da smo sasvim razumeli to što si rekao/la?”

Komentar: Veoma je važno povremeno proveriti da li ste razumeli sagovornika i njegovu poruku onako kako je želeo da vam je prenese i pružiti priliku da to iskaže ponovo, drugačije, drugim ili istim rečima, drugim tonom i sl.

Posebno kada želite da učinite neki predlog u vezi toga, ili ako »prevodite« poruku drugom/im sagovornicima. Ova procedura može u početku izgledati nepotrebno ili dosadno, pogotovo kada se govori o uobičajenima frazama koje neko izgovara i za koje svi mislimo da ih jednako razumemo. Dešava se, međutim, da upravo te fraze postanu izvor nesporazuma ili nerazumevanja između sagovornika koji su već u nekoj vrsti sukoba. Posredniku ili medijatoru je jako važno da postigne jednak nivo razumevanja među svim učesnicima u razgovoru.



Ponekada se dešava da u početku često koristite ovu proceduru, dok se ne postigne saglasnost oko pojmova i rečnika. Zatim je samo povremeno koristite u toku razgovora, i to onda kada vam se učini da je moguć ponovni nesporazum ili kada se uvodi neki novi pojam, nova reč oko koje želite saglasnost. Ili ako želite da pružite priliku sagovorniku da ponovi, obrazloži svoj stav, mišljenje, zahtev.....

Sam postupak može biti u formi parafraziranja sadržaja koji je sagovornik rekao ili u formi »prevođenja« posebno onih izraza za koje verujete da bi mogli negativno uticati na dalji tok razgovora. To se, pre svega, odnosi na izraze koji sadrže procene, sudove, kvalifikacije, interpretacije, dijagnoze. »Prevedite« ih u osećanja i potrebe kako biste se povezali sa pravim stanjem osobe koja ih izgovara i kako biste pomogli i njoj i drugima da se razumeju i povežu sa pravim razlozima iz kojih proističu određena ponašanja, stavovi, vrednosti.

Kako primiti zahtev za promenom?

Kada u razgovoru dođete do trenutka u kome sagovornici iskazuju svoja očekivanja jedno od drugoga, važno je:

- da ih podržite i pomognete im u formulisanju;
- da zahtevi budu iskazani kao očekivanje da se u ponašanju druge strane nešto promeni, tj da se izkaže zahtev za promenom;
- da se osmisle potrebe i osećanja koja su dovela do određenog ponašanja ili do nesporazuma između osoba;
- da se redefiniše problem ili razlog sukoba;
- da pozicija iz koje se formuliše zahtev bude takva da pruža sagovornicima priliku da se povežu izlaženjem u susret očekivanjima koja imaju jedni od drugih;
- da se zahtevi »čuju« kao pozitivna akcija vezana za poboljšanje kvaliteta uzajamnih odnosa i življenja uopšte;
- kada se odnose na ustaljene obrasce ponašanja ili funkcionisanja odnosa među osobama i grupama (što zahteva velike promene u ponašanju) da se »čuju« na pozitivan način i prime kao dobra namera;
- posvetiti zahtevima dovoljno pažnje i vremena, formulisati ih u koracima i u skladu sa »merom« koju sagovornici mogu da prime;
- da se ostvarivanje zajedničkog cilja odvija postepeno uz davanje prostora i vremena za adaptiranje.



Preuzeto iz knjige: „Vršnjačka medijacija – od svade slade“
Izdavač: Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju - GTZ
Projekat: Transformacija sukoba i osnaživanje mladih (Youth empowerment and conflict prevention)
Za izdavača: Birgit Stanzel, Stanislava Vidović i Marija Radovanović

Autori teksta: Zorica Trikić i Dragana Koruga

Primanje iskaza sa empatijom

Kada je zahtev formulisan i iskazan, bez obzira na njegov kvalitet, s obzirom na to da podrazumeva promenu u ponašanju, stavovima, vrednostima i sl. može biti primljen na pozitivan i na negativan način. Zadatak medijatora je da obezbedi da se zahtevi »čuju« na adekvatan način sa obe strane. On primenjuje postupak »prevođenja« sve dok ne bude siguran da su se strane »čule« i da postoji mogućnost da se definišu zajednički ciljevi.

Zahtev koji je upućen strane primaju sa empatijom :

»Kada kažeš da _____
(opažanje, ponašanje, npr. "Kada ti se obraćam").
čujem da se osećaš _____ zato što ti je potrebno
_____.«

Prihvatanje i potvrda (bar jednog dela) iskaza druge osobe

Zahtev ponekad vratite sagovorniku kao odgovor/reakciju na to što on od vas očekuje:

»Od onoga što si rekao/la stvarno je tačno da:
meni ponekad nije stalo da _____.«
ja ponekad ne želim da čujem ono što mi govoriš.«
sam ja bio/la ljut/a kada si ti _____.«
me ponekad _____ zaista nervira.«
ja ponekad zaista imam potrebu da razgovaram sa
prijateljem više nego išta drugo.«

Priznavanje otpora prema promeni

Ponekad je važno jasno iskazati žaljenje, bojazan koju imate u odnosu na zahtev sagovornika, kao i spremnost da se bavite tom temom, da na tome radite. Time pokazujete sagovorniku svoju autentičnu zainteresovanost za promenu na koju vam ukazuje svojim zahtevom :

»Moja "paranoja" je _____
da ćemo uvek imati argumente koje imamo.«
da ću se osećati kao da mi je oduzeta prednost.«
»Plašim se da ako odbijem _____, ti nećeš priznati svoj udeo
u tome.«
»Plašim se da ću odustati.«
»Plašim se da ću morati da odustanem od dela sebe od koga ne
želim da odustanem.«



Preuzeto iz knjige: „Vršnjačka medijacija – od svađe slade“
Izdavač: Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju - GTZ
Projekat: Transformacija sukoba i osnaživanje mladih (Youth empowerment and conflict prevention)
Za izdavača: Birgit Stanzel, Stanislava Vidović i Marija Radovanović
Autori teksta: Zorica Trikić i Dragana Koruga

Stavljanje do znanja da čujemo zahtev za promenom

Sagovornik jednostavno stavlja do znanja da je čuo i razumeo zahtev koji mu je upućen. Važno je ostati u kontaktu sa sagovornicima i jednostavno pokazati da ste prisutni »ovde i sada«. Kao medijator ćete povremeno za obe strane ponoviti zahtev za promenom, koji joj je upućen:

»Čujem da (N.N.) želiš, da bi voleo/la da ti _____.«

ili, ako sagovornik ne iskaže zahtev:

»Šta želiš da (N.N.) uradi _____?«

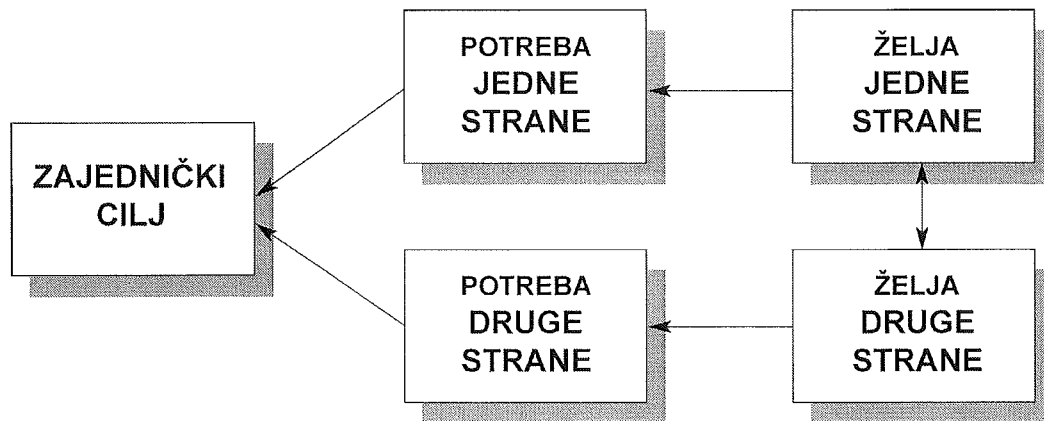
»Da li želiš da (N.N.) postupi _____.«

»Predlažem da (N.N.), ti, zajedno _____.«

Tehnika "oblaka"

OBLAK je tehnika koju koristimo kada u rešavanju konflikta razvijamo pristup »SVI POBEĐUJU« kao alat za analizu konflikta. Koristimo ga da bismo došli do situacije u kojoj svaka strana zadovoljava svoje važne potrebe.

Kada sagovornici iskažu svoje zahteve koji su suprotstavljeni a iskazani tako da se ne prepoznaje potreba koja je u osnovi želja, medijator preuzima inicijativu u odnosu na sagovornike i svakoj strani da zadatak da primenom ove tehnike jasnije iskaže svoja očekivanja.



Izlomljena linija označava konflikt -

ŽELJE ne mogu da se ostvare u isto vreme.

POTREBA je razlog zbog koga svaka strana insistira da dobije ono što želi.
ŽELJA predstavlja način da se neka POTREBA zadovolji.

ZAJEDNIČKI CILJ je situacija koju obe strane žele; svaka strana vidi svoj (drugačiji) način dolaženja do njega.

Tehnika OBLAK redefiniše poziciju sukobljenih strana.



iz —————> **TI i JA JEDNO PROTIV DRUGOG**
u —————> **TI i JA ZAJEDNO PROTIV PROBLEMA**

Da bismo razmišljali na ovakav način potrebno je:

- analizirati problem fer pristupom,
- prebaciti fokus sa želja na potrebe,
- otkriti alternativne načine da se zadovolje potrebe obe strane.

Kako se "oblak" koristi?

OBLAK se koristi u procesu komunikacije i medijacije da bi suprotstavljene strane jasno saopštile ono što žele i da bi se, u isto vreme, zaštitio pristup u rešavanju konflikta koji vodi zajedničkom cilju. OBLAK se koristi i kada je učesnicima teško da razlikuju potrebe od želja (načina na koji se potrebe mogu zadovoljiti). U postupku primenjivanja ove tehnike, oblačići se iščitavaju u oba smera, zdesna nalevo i sleva nadesno, sve dok se obe strane ne saglase da je to do čega su došle sa medijatorom nešto što zadovoljava njihove pojedinačne potrebe, a vodi zajedničkom cilju. Sama tehnika se odvija u nekoliko koraka:

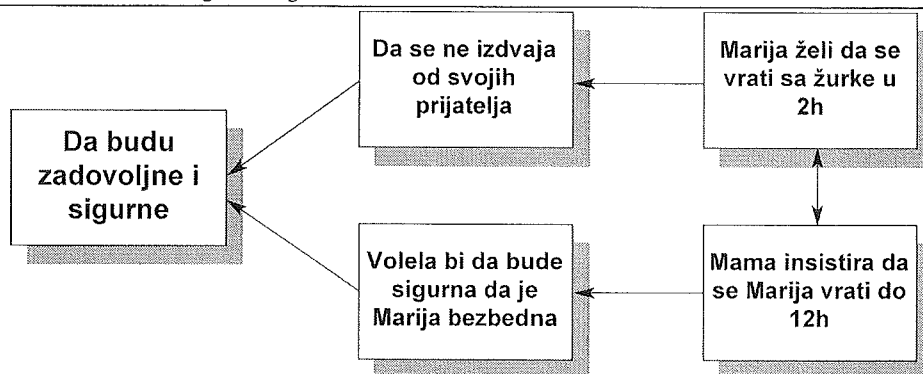
1. Učesnici prvo popunjavaju oblačiće :

U ovom koraku popunjavaju se oblačići od želja, preko potreba do zajedničkog cilja. Svaka strana popunjava grafikon iz svoje pozicije.



Preuzeto iz knjige: „Vršnjačka medijacija – od svade slade“
Izdavač: Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju - GTZ
Projekat: Transformacija sukoba i osnaživanje mladih (Youth empowerment and conflict prevention)
Za izdavača: Birgit Stanzel, Stanislava Vidović i Marija Radovanović

Autori teksta: Zorica Trikić i Dragana Koruga



Neka pitanja koja pomažu da se identifikuju potrebe.

→Zašto imam tu želju? Zato što mi je potrebno da

→Koju potrebu pokušavam da zadovoljim tom željom?

→Zašto mi je važna ova želja? Zato što mi omogućava

→Koja će važna potreba biti ugrožena ako odustanem od želje?

ZAJEDNIČKI CILJ NIJE REŠENJE KONFLIKTA. ON JE ISKAZAN KAO OPŠTE POZITIVNO STREMLJENJE.

2. *Oblačići se pročitaju prvo od cilja ka želji:*

Uz pomoć medijatora, oblačići se pročitaju u oba smera:

»*Da bismo ostvarili(zajednički cilj)..... meni (jedna strana)..... je potrebno da.....(moja potreba)....«*

»*Da bi ..(moja potreba)bila zadovoljena, treba da(želja)....«*

»*...(jedna želja)...je u konfliktu sa...(drugom željom)..«*

3. *Zatim se čitaju od želja ka cilju :*

»*Ako jedna strana dobije....(svoju želju)....drugoj strani je ugrožena.....(potreba).....«*



Postupak se ponavlja sve dok se jasno ne definiše zajednički cilj, prihvatljiv za obe strane jer nudi zadovoljenje potreba. Tokom postupka iščitavanja OBLAKA, obe strane više puta preformulišu svoje želje, tj. načine zadovoljenja potreba (izlistavaju što više alternativa sve dok se ne pojavi prihvatljivo rešenje).

U navedenom primeru to bi značilo da Marija i njena mama treba da izlistaju što više ideja ili načina na koji mogu zadovoljiti svoje potrebe (Marija za prihvatanjem, mama za sigurnošću i zaštitom). Često je ovo najteži korak, jer smo navikli da vidimo samo jedno »pravo« rešenje, jedan »pravi« način zadovoljavanja svoje potrebe. Zaboravljamo da postoje i drugi načini na koji one mogu biti zadovoljene (npr. mama bi zadovoljila svoje potrebe kada bi znala s kime će Marija da se vrati kući sa žurke, kod koga ide, ko još sve ide sa njom i sl; Mariju bi mogli da prihvate prijatelji i ako bi sa njima iskreno podelila koliko joj je teško da izađe u susret majci i sebi i kako bi volela da joj u tome pomognu, kao i kada bi našla načina da se povremeno u toku žurke javi mami i sl.).

4. Proveravanje redefinisanih potreba i želja:

U ovom koraku učesnici zajedno sa medijatorom ponovo zapišu u novi grafikon svoje redefinisane želje i zajednički cilj. Zatim ponovnim iščitavanjem u oba smera, proveravaju da li zabeleženi načini ostvarivanja onoga što obe strane žele vode zadovoljenju pojedinačnih potreba, ali i zajedničkom cilju.

Tehnika se može koristiti:

- kada se direktno radi sa obe strane paralelno, i
- kao priprema za medijaciju - obema stranama se da zadatak da koristeći tehniku OBLAK izraze svoje viđenje konflikta, a zatim se suoče sa svojim viđenjima. Medijator, zajedno sa suprotstavljenim stranama analizira problem i pomaže im u definisanju zajedničkog cilja, razvijajući pristup »svi pobeđuju«.

Pravila za pravljenje "oblaka"

1. Prvo treba odlučiti da li je konflikt unutrašnji ili spoljašnji.
2. Zatim se identifikuju strane u konfliktu.
3. Želje treba iskazati kao suprotnosti.
4. Obema stranama treba dati dovoljno vremena za popunjavanje.
5. Grafikon se čita u oba smera.
6. Medijator pomaže, ne formuliše.
7. Tehnika je samo sredstvo da se lakše dođe do onoga što je suprotstavljenim stranama teško »iz glave« da kažu.
8. Kao i svaka druga i ova tehnika postaje balast onda kada nam lako ide formulisanje potreba i nalaženje zajedničkog cilja.



Preuzeto iz knjige: „Vršnjačka medijacija – od svade slave“
Izdavač: Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju - GTZ
Projekat: Transformacija sukoba i osnaživanje mladih (Youth empowerment and conflict prevention)
Za izdavača: Birgit Stanzel, Stanislava Vidović i Marija Radovanović

Autori teksta: Zorica Trikić i Dragana Koruga

U ČEMU NAM »OBLAK« POMAŽE?

- ☺ *DA BOLJE RAZUMEMO SEBE I DRUGE*
- ☺ *DA RAZVIJAMO EMPATIJSKI PRISTUP U RAZUMEVANJU DRUGE STRANE – DECENTRIRAMO OBE STRANE*
- ☺ *DA OSVEŠĆUJEMO OSEĆANJA KOJA SE POJAVLJUJU U KONFLIKTNOJ SITUACIJI*
- ☺ *DA SE FOKUSIRAMO NA SUŠTINU PROBLEMA – ŽELJE I POTREBE*
- ☺ *U ZAHTEVU DA UČESNICI AKCENAT STAVE NA ZADOVOLJENJE POTREBA UMESTO NA OSTVARIVANJE SVOJIH ŽELJA*
- ☺ *DA SMANJIMO TENZIJU KOJA MOŽE DOVESTI DO ESKALACIJE KONFLIKTA*
- ☺ *DA PROBLEM ANALIZIRAMO NA FER NAČIN*
- ☺ *DA GRADIMO MOST ZA DIJALOG SA DRUGOM STRANOM*
- ☺ *DA NAVEDIMO OBE STRANE DA NAĐU ALTERNATIVNE NAČINE ZADOVOLJENJA SVOJIH POTREBA*
- ☺ *DA OLAKŠAVAMO ISHOD »SVI POBEĐUJU«*

Tehnika »oblak« prikazana je po TOC modelu (Teorija ograničenja u obrazovanju), Eliyahu Goldratt



»CREDO« PROCESA MEDIJACIJE

- MI SMO KOLEGE I SLAŽEMO SE DA ĆEMO POŠTOVATI JEDNI DRUGE
- RAVNOPRAVNO UČESTVUJEMO – NIKO NE DOMINIRA
- POŠTUJEMO VREME – POČINJEMO NA VREME, DOLAZIMO NA VREME POSLE PAUZE (UKOLIKO MEDIJACIJA TRAJE DUŽE)
- U REDU JE DA SE NE SLAŽEMO
- VAŽNO JE DA SLUŠAMO JEDNI DRUGE
- FOKUSIRAMO SE NA PROBLEM, A NE NA OPTUŽIVANJE, KRITIKOVANJE I ETIKETIRANJE DRUGE OSOBE
- NE NAPADAMO DRUGU STRANU – NE VIČEMO
- TRUDIMO SE DA NAPRAVIMO KORAK NAPRED – FOKUSIRAMO SE NA KONSTRUKTIVNE KOMENTARE
- ISKRENI SMO, SPREMNI SMO DA PRIČAMO OTVORENO
- NE PREKIDAMO DRUGE DOK PRIČAJU
- TRAŽIMO REŠENJE KOJE ĆE UKLJUČITI POTREBE I INTERESE SVIH STRANA U SUKOBU
- TRAŽIMO REŠENJE KOJE JE IZVODLJIVO
- TRAŽIMO REŠENJE KOJE ĆE DA ZADOVOLJI POTREBE SVIH STRANA I NEĆE FAVORIZOVATI JEDNU, A UGROZITI OSTALE STRANE U SUKOBU

Mlade istopolno orijentisane osobe i razvoj manjinskog seksualnog identiteta

Bojana Dimitrijević

1. Proces "izlaženja iz ormara"¹

Pod terminom "izlaženje iz ormara" podrazumeva se tranziciona faza oblikovana uticajima socijalne sredine, kroz koju prolaze osobe koje su emotivno i seksualno zainteresovane za osobe istog pola. Proces karakteriše unutrašnji konflikt između potrebe da se osoba zaštiti od stigmatizacije, potrebe da se ostvari iskrenost sa bliskim osobama/značajnim drugima, kao i da se izgradi pozitivna slika o sebi. Rezultat ovog procesa bi u idealnim okolnostima trebalo da bude razvijen *pozitivan doživljaj sopstvenog identiteta kao istopolno orijentisane osobe* (Dunlap, 2014).

Mada se za pripadnike LGBT² populacije može reći da prolaze kroz ovaj proces, kada su u pitanju transrodne osobe postoje određene specifičnosti koje zaslužuju zasebnu pažnju i o kojima neće biti govora u ovom tekstu. U prvom delu teksta biće prikazani razvojni modeli identiteta istopolno orijentisanih osoba, a potom će biti razmatran način na koji značajni drugi (roditelji i prijatelji) pristupaju i reaguju na saznanja o istopolnoj orijentaciji mladih LGB osoba. Na kraju će biti izloženi faktori rizika sa kojima se mlade LGB osobe suočavaju u većoj meri nego njihovi heteroseksualni vršnjaci, kao i preporuke namenjene pedagoškim radnicima u radu sa mladim istopolnim osobama.

1.1. Modeli razvoja manjinskog seksualnog identiteta

U naučnoj literaturi može se pronaći više modela razvoja manjinskog seksualnog identiteta, shvaćenog veoma široko, kao celoživotnog procesa koji podrazumeva prolaženje kroz određene faze. Ovim se, međutim, ne implicira da je redosled tih faza nužan, niti da će svako proći kroz svaku od faza, kao ni da je finalna faza jedini željeni ishod. Modele bi trebalo shvatiti samo kao opis procesa koji su često uočavani kod LGB osoba, ali nisu pravila koja važe u svakom pojedinačnom slučaju. Ovde će biti prikazana dva modela koji su u literaturi najzastupljeniji: model Vivijan Kas i model Eli Kolemmana.

¹ Coming out of the closet.

² Skraćenica LGBT se odnosi na lezbejke, gej, biseksualne i transeksualne osobe.

Razvojni model Vivijan Kas (Cass, 1979) naglašava činjenicu da je seksualna orijentacija važna komponenta identiteta svake osobe, ali da ne čini identitet u potpunosti. Ovaj model podrazumeva šest faza usmerenih ka integraciji različitih aspekata identiteta. Prva faza je *konfuzija identiteta*, koja podrazumeva preispitivanje sopstvene seksualnosti, nesigurnost i poricanje (kod oba pola) uz moguće razdvajanje seksualnih i emotivnih odnosa (češće kod osoba muškog pola) ili stupanje u izrazito duboke emotivne odnose bez seksualne komponente (češće kod osoba ženskog pola). Autorka smatra da osobe u ovoj fazi pronalaze ohrabrenje i olakšanje u tome da seksualna orijentacija ne podrazumeva nužno dve diskretne/potpuno odvojene kategorije već se raspodeljuje duž kontinuuma između dva hipotetička pretpostavljena ekstrema (potpune heteroseksualnosti i potpune homoseksualnosti), kao i u nailaženju na pozitivna mišljenja i prihvatanje istopolne orijentacije kao i svake druge komponente identiteta. Sledeća faza je *poređenje identiteta*, koje podrazumeva prihvatanje da bi osoba mogla biti istopolno orijentisana. U ovoj fazi česta je izolacija od drugih ljudi i sakrivanje svojih pretpostavki. Poredeći se sa heteroseksualnim osobama, LGB osoba može doživeti osećaj gubitka privilegija i mogućnosti koje takva orijentacija podrazumeva. Sledi *tolerancija identiteta*, koja podrazumeva veće prihvatanje svoje orijentacije, svest o tome da nije jedina/i, intenzivnije kontakte sa drugim LGB osobama, uključivanje u neke aspekte LGB subkulture, upoznavanje sa mogućnostima koje kao LGB osoba ima. *Prihvatanje identiteta* karakteriše doživljaj optimizma u odnosu na budućnost, intenzivnije uključivanje u LGB zajednicu i prihvatanje njenih vrednosti, što ponekad podrazumeva izvesno udaljavanje od heteroseksualne zajednice i njenih normi, kao i češće otvaranje pred heteroseksualnim osobama. U fazi *ponosa sopstvenim identitetom*, intenzivna je potreba da drugi ljudi znaju o istopolnoj orijentaciji osobe, doživljaj ne samo prihvatanja sebe već i zadovoljstva sobom, koji ponekad može ići uporedo sa besom zbog do tada pretrpljenog. Smatra se da je proces zaokružen *sintezom identiteta*, koja podrazumeva da seksualnost postaje jedna od ravnopravnih komponenti identiteta, prestaje da bude osnovna preokupacija već je deo svakodnevnog života (Cass, 1979).

Prema Kolemanu razvoj manjinskog seksualnog identiteta podrazumeva pet faza. Ovaj model polazi od psihoanalitičkog shvatanja po kome se već od treće godine, na nesvesnom nivou prepoznaje seksualni objekat istog pola što je ujedno i početak *prve faze u razvoju identiteta koja prethodi otvaranju drugima*. Sredina izražava negativan odnos prema istopolnoj orijentaciji i ne nudi modele koji bi sugerisali njeno postojanje i prihvatanje, LGB osoba oseća da se ne uklapa, ali

nije sigurna tačno zašto je to tako. U ovoj fazi se mogu javiti sakrivanje od sebe i od drugih osećanja koja se javljaju, nisko samopouzdanje, depresivnost i problemi u ponašanju. Ovaj model pod narednom fazom, *fazom otvaranja*³ podrazumeva izvesno osvešćenje osećanja i želja u formi fantazija. Fazu karakteriše otvaranje drugim osobama i njihova reakcija je važna za doživljaj samopouzdanja i prihvatanja sebe. Autor smatra da do ovoga dolazi najčešće na uzrastu između 13 i 18 godina. U trećoj fazi, fazi *istraživanja sopstvene seksualnosti*, dolazi do prvih seksualnih iskustava sa sopstvenim polom i eksperimentisanja u seksualnom i emotivnom smislu. Kod LGB osoba ova faza se često ne odvija u adolescenciji, već kasnije i može da bude prilično zbunjujuća za već odraslu, mladu osobu. U četvrtoj, pretposlednjoj fazi formiraju se *prve veze se istopolnim partnerima*, a osnovna teškoća ove faze je definisanje partnerskog odnosa na zadovoljavajući način u sredini koja odbacuje partnere i njihov odnos. Ponekad prve veze mogu biti kratkog veka, a može se javiti posesivnost i intenzivne emocije zbog opterećenja pritiskom koji na partnere vrši sredina. U završnoj fazi *integracije*, za koju autor smatra da obično nastupa 10 do 14 godina pošto osoba spozna svoju istopolnu orijentaciju, odnosi su zasnovani na poverenju, partneri se uspešno nose sa teškoćama na koje nailaze i ova faza podrazumeva proces koji sa različitim izazovima traje čitavog života.

Navedeni modeli, kao i ostali modeli koji se mogu pronaći u literaturi, govore o postojanju *početnih faza* prilikom kojih se javlja svest o tome da je osoba drugačija, potom *središnjih faza* tokom kojih se sopstvena različitost prihvata kao činjenica i otpočinje otvaranje značajnim drugima i na kraju *finalnih faza* u okviru kojih se različitost integriše u sopstveni identitet i različite aspekte života pojedinca (Dunlop, 2014).

Početne faze u zavisnosti od osobe mogu biti locirane u detinjstvu ili adolescenciji, ređe u dobu mladih odraslih ili kasnije. Iskustva mnogih istopolno orijentisanih osoba govore u prilog tome da su veoma rano znale da su po nečemu drugačije od ostalih, mada često još dugo nisu posedovali reči kojima bi izrazili svoju različitost. Prelaskom u adolescenciju, osećanje različitosti se produbljuje i kod većine osoba se javljaju prve i jasnije sumnje u sopstvenu seksualnu orijentaciju. Doživljaj različitosti se locira u toj komponenti identiteta. Onda kada se heteroseksualni vršnjaci počinju zaljubljevati i ostvarivati prve kontakte sa partnerima, LGB osobe takođe počinju da doživljavaju slična iskustva i suočavaju se sa nužnošću sakrivanja ovih osećanja. Ovaj osetljiv period za LGB osobe nosi dodatne rizike, zbog nedostatka informacija, utiska da je

³ Coming out odnosno u doslovnom prevodu "izlaženje".

jedina/i na svetu, bez mreže podrške, često bez mogućnosti za komunikaciju sa drugim LGB osobama. Ono što im je obično dostupno jesu sadržaji u medijima, udžbenici i knjige koje obično u skladu sa zastarelim shvatanjima tretiraju homoseksualnost kao bolest. Vršnjaci kao veoma važna grupa u tom periodu života vrše pritisak na mlade osobe da ostvaruju veze, da imaju seksualna iskustva sa osobama suprotnog pola, kako se ne bi razlikovali i bili stigmatizovani zbog svoje različitosti. Mlade LGB osobe ponekad pribegavaju takvim postupcima, izmišljaju iskustva sa partnerima suprotnog pola ili se povlače i izbegavaju razgovore o ovim temama. Ove kompenzatorne strategije u početnim fazama mogu imati zaštitnu ulogu, ali vremenom prestaju da budu dovoljne i osoba ima potrebu da bude otvorena prema značajnim drugima (Dunlop, 2014).

2. Otvaranje pred drugima

Saopštavanje drugima je važan aspekt razvoja identiteta. Do toga dolazi u različitim životnim momentima i sasvim je individualno kada će se osoba odvažiti na taj korak. Uobičajeno se najpre stupa u kontakt sa drugim LGB osobama. Tu se pronalazi određena podrška za sopstveno iskustvo, uviđa se da postoje osobe koje su prošle kroz slične teškoće, menja se doživljaj sebe kao različitog i izopštenog. Važno je napomenuti da obično nije lako stupiti u kontakt sa drugim LGB osobama, čak i kada za to postoje mogućnosti komunikacije i izvori informacija. Mlade LGB osobe pored široko rasprostranjenog osećanja krivice i izopštenosti, često moraju da savladaju strah da će ih druge LGB osobe odbaciti, da se neće uklopiti. Karakteristično je i to što se često stiču utisak da bi stupanjem u kontakt sa drugim LGB osobama učinili nepovratan korak, koji vodi sve većem udaljavanju od konteksta koji im je jedini poznat i za koji su vezani, mada im isti ne pruža mogućnost da budu ono što jesu. Mlade LGB osobe često imaju negativne predstave o drugim LGB osobama koje uključuju stereotipe o promiskuitetu, rizicima vezanim za polno prenosive bolesti, "muževnom" i "ženstvenom" ponašanju koje nije karakteristično za navedeni pol i slično.

Otvaranje pred heteroseksualnim osobama, prijateljima i porodicom, obično se dešava onda kada mlada osoba ima neku vrstu podrške. Ovo je verovatno najteži korak za svaku LGB osobu, bez obzira na to kada se dešava. Nekada se to saopšti veoma rano u adolescenciji drugu ili drugarici. Nekada, međutim, LGB osobe uspevaju jako dugo, pa i tokom čitavog života da prikrivaju svoju seksualnu orijentaciju. Većina ovih osoba ima potrebu da saopšti prijateljima i porodici o svojoj istopolnoj orijentaciji i doživljava prikrivanje kao težak teret koji nosi. Često je

otvaranje drugima posledica toga što vremenom postaje sve teže sakrivati od svoje okoline koja postavlja zahteve i očekuje da mlada osoba već ima mladića/devojku, da se priprema za brak i da želi decu.

2.1. Reakcije i prilagođavanje roditelja i prijatelja nakon otvaranja mlade LGB osobe

Prema Karolin Griffin i Merijan Virth (1997) veoma je važno kakvo je prvo iskustvo otvaranja i da li je osoba naišla na razumevanje i prihvatanje ili na negativne reakcije. Iskustva se razlikuju i u odnosu na to kome se saopštava, različite su dileme koje se postavljaju pred razgovor sa prijateljima ili sa porodicom. Obično je prvo otkrivanje prijatelju, u želji da se pronade podrška i saveznik. Takođe, to je izraz potrebe da se pred bliskim prijateljem bude sasvim iskren i da se uklone prepreke u odnosu do kojih neminovno dolazi kada se nešto prećutkuje. Iskustva LGB osoba su različita. Mogu biti opravdani strahovi da će prijatelji u početku teško prihvatiti ovo saznanje, mogu biti u šoku i preispitivati prijateljstvo iz osnova. Trebalo bi uzeti u obzir da prijatelju neće biti lako da se odmah prilagodi situaciji i da će možda osećati da je na neki način izneveren/na jer to nije saznao/la ranije, možda će imati utisak da svog prijatelja/icu ne poznaje dovoljno, možda će se vraćati u prošlost i prisećati različitih epizoda tumačeći ih u drugačijem svetlu. Moguće je, takođe, da će osetiti strah za dragu osobu, od toga da će biti izopštena i odbačena, pa će pokušati da joj/mu predloži da pokuša da promeni svoju orijentaciju, često zbog nedovoljne informisanosti, verujući da je takva promena moguća. LGB osobe, pored ostalog, internalizuju stereotipe i osećaju krivicu i strah od bilo kakve intimnosti i kontakta sa osobom sopstvenog pola, čak i kada ih ona/on ne privlači. Heteroseksualni prijatelji istog pola mogu preispitivati svoj odnos sa prijateljem/prijateljicom i mogu osetiti strah da će sopstvena seksualna orijentacija biti dovedena u pitanje, kao i strah od nepoznatog. Nakon *početnog šoka*, osećanja izvesnog gubitka (prijatelja onakvog kakvog su poznavali) sledi *faza u kojoj se opredeljuje dalji tok odnosa*, u zavisnosti od toga hoće li prijatelj uložiti napor da u potpunosti prihvati i definiše odnos na drugačijim osnovama. Ukoliko se to ne desi može doći do udaljavanja.

Odbacivanje od strane prijatelja mlada LGB osoba može racionalizovati na različite načine dok odbacivanje od strane roditelja svakoj mladoj LGB osobi veoma teško pada. Odnos sa roditeljima je ključan za doživljaj sopstvene vrednosti, a u realnosti odnosi između dece i roditelja su različiti i priroda tih odnosa veoma utiče na to kakav će biti rasplet otvaranja roditeljima. Ponekad se ta odluka odlaže do momenta izvesnog razdvajanja od roditelja, bilo da je u pitanju

selidba u drugi grad zbog fakulteta ili posla, ili odlazak iz kuće na neki drugi način. U našoj sredini ovo je otežano time što je materijalna zavisnost od roditelja veoma produžena, a perspektiva zajedničkog života na neodređeno vreme obično veoma izvesna. Iz perspektive roditelja ovo saznanje je takođe veoma traumatično. Bez obzira na to kako im je saopšteno i u kom momentu, roditelji LGB osobe proći će neminovno kroz fazu prvobitnog *šoka i neverice*. Oni se trude da odbace tu ideju koja im se čini neverovatnom i neprihvatljivom. U samom početku moguće su različite reakcije, neke od njih mogu biti veoma burne, od vikanja i fizičkog napadanja na sopstveno dete, pretnji različite vrste, do izbacivanja deteta iz kuće ili zaključavanja deteta u kuću. Mnogi su u stanju potpunog šoka i ne čine ništa. Situacija je za njih nejasna i nesigurna, veoma ugrožavajuća i trude se da pronađu nekakvo rešenje, ne sagledavajući okolnosti u realnom svetlu. Fokus roditelja je na njihovim osećanjima, još uvek nisu u stanju da se bave osećanjima svoje dece. Mlada LGB osoba za to vreme može iskusiti različita osećanja, neka od njih mogu biti izvesno olakšanje i doživljaj slobode, ali u zavisnosti od reakcije roditelja, osoba može iskusiti i doživljaj odbačenosti, straha i neizvesnosti. Posle faze šoka obično se govori o *doživljaju gubitka kod roditelja*, neki to opisuju kao smrt deteta (onakvog kakvo su poznavali), dominiraju tuga i žaljenje, osećaj da su očekivanja izneverena, a ne vide mogućnost da se situacija popravi. Roditelji često usled nedostatka informacija podrazumevaju da je homoseksualnost bolest i da ju je moguće lečiti, pa pokušavaju da svoju decu ubede da krenu na različite terapije. Ukoliko im terapeuti kažu drugačije često se događa da roditelji to dožive kao "udruživanje" sa mladom osobom i da ne prihvate, bar u prvi mah, primljeno obaveštenje. Roditelji obično znaju veoma malo o problemu, upoznati su sa mnoštvom stereotipa o LGB osobama, osećaju strah za njegovu/njenu budućnost, stid jer se i oni i njihova deca razlikuju, besni su na svoju decu jer smatraju da su ona to izabrala ili svesno doprinela, stalno im se nameće pomisao da su oni na neki način odgovorni, brane se od pomisli o svojoj odgovornosti i svaljuju krivicu na svoje dete, savremeno društvo i sl. Ovaj period može trajati izvesno vreme, ali postoji i mogućnost da roditelji trajno oštete svoj odnos sa detetom insistirajući na nekoj od navedenih reakcija. Roditelj, konačno, može da promeni način na koji razmišlja o problemu i da pomeri fokus sa traženja krivca za istopolnu orijentaciju svog deteta i počne da preispituje svoje stavove o homoseksualnosti, kao i način na koji je društvo u kome živi uticalo na formiranje tih stavova. Neki roditelji uviđaju da je problem u načinu na koji je istopolna seksualna orijentacija konstruisana u društvu. Reakcije roditelja su različite, od potpunog odbacivanja i zatvaranja, do pune podrške svom detetu.

Ni jedna od ovih faza kroz koje prolaze roditelji ili sama LGB osoba, nije nepovratna i često se dešava da se načini veliki korak u napred, a posle nekoliko u nazad, ili da se iz naizgled bezizlazno loše situacije načini pomak u odnosima. Smatra se da bi potpuno otvaranje podrazumevalo da LGB osoba saopšti ili makar ne prikriva svoju orijentaciju pred porodicom i značajnim drugima. Ovo se, međutim, dešava relativno retko, jer nosi sa sobom mnoštvo rizika od gubitka posla, kontakta sa drugim ljudima, uvreda i pretnji, pa i fizičkih napada. Svaka mlada LGB osoba ponaosob mora da odluči dokle će ići u svom otvaranju, ko su osobe sa kojima ima potrebu da to podeli (Griffin & Wirth, 1997).

3. Rizici kojima su izložene mlade LGB osobe

Mnoga istraživanja ukazuju na to da su istopolno orijentisani mladi u većem riziku kada je u pitanju pokušaj suicida ili suicid, zloupotreba supstanci i razvijanje simptoma depresije u odnosu na svoje heteroseksualne vršnjake (Dempsey, 1994; Etnyre, 2005; Herrell et al., 1999; Kulkin, 2006; Marshal et al., 2008; Radkowsky & Siegel, 1997). Mada postoje različite kritike ovakvih uopštavanja, pre svega zbog toga što u uzorak ulaze osobe koje nisu reprezentativne za celu populaciju, ovi rezultati ukazuju na zabrinjavajuću tendenciju.

Faktori rizika koji su do sada ispitivani u istraživanjima kada su u pitanju teškoće u prilagođavanju mladih istopolno orijentisanih osoba, a posebno razmišljanje o suicidu, pokušaji suicida i suicid odnose se na sledeće situacije: veoma rano saopštavanje sredini (u veoma ranom uzrastu kada osoba nema dovoljno kapaciteta da se nosi sa teškoćama) ili nesaopštavanje okolini (Morrison and L'Heureux, 2001); prva godina nakon što se osoba identifikovala/jasno doživela da je homoseksualna ili biseksualna (Remafedi, Farrow, and Deisher, 1993); nepostojanje jasno određenog doživljaja identiteta istopolno orijentisane osobe - osobe koje se ne identifikuju kao homoseksualne/biseksualne uprkos istopolnoj seksualnoj i emocionalnoj privlačnosti (Russell and Joyner, 2001); nepodržavajuća reakcija roditelja (D'Augelli, Hershberger, and Pilkington, 1998); nezadovoljavajući odnosi sa prijateljima istog pola (Van Heeringen and Vincke, 2000).

4. Preporuke za rad sa mladim, istopolno orijentisanim osobama

Rezultati istraživanja ukazuju na to koliko je važno pružati podršku mladim istopolno orijentisanim osobama dok njihov doživljaj identiteta *nije stabilan i utemeljen*. Veoma je značajno podržavati mlade osobe i u *periodu saopštavanja značajnim drugima (porodici i prijateljima)*, s obzirom na to da se suočavaju sa negativnim reakcijama koje mogu biti u rasponu od poricanja i ignorisanja do fizičkog i drugih vidova nasilja.

Osnovni postulati na kojima bismo mogli zasnovati svoje preporuke odnosili bi se na:

- a) **Zaštitu mladih istopolno orijentisanih osoba od svih vidova otvorene i prikrivene diskriminacije** na koje bi mogli naići u sistemu obrazovanja i vaspitanja: ismejavanja od strane učenika i nastavnika, izopštavanja iz vršnjačke grupe, nereagovanja na nasilje i sl.
- b) **Reagovanje u situaciji kada je mlada istopolno orijentisana osoba izložena neadekvatnim reakcijama porodice**: izbacivanje iz kuće i uskraćivanje izdržavanja, zabranu kretanja, ograničavanje osnovnih sloboda i prava, fizičko i drugi vidovi nasilja, putem uključivanja predstavnika Centra za socijalni rad, Ministarstva unutrašnjih poslova i/ili Doma zdravlja.
- c) **Pružanje podrške kroz ispoljavanje pozitivnih stavova prema mladoj istopolno orijentisanoj osobi** (pedagoški radnik prethodno analizira sopstvene stereotipe i predrasude u vezi sa istopolnom orijentacijom i aktivno radi na njihovom umanjivanju).
- d) **Organizovanje vršnjačke podrške**: grupe za vršnjačku podršku istopolno orijentisanih mladih osoba; grupe koje kombinuju prihvatajuće heteroseksualne mlade i istopolno orijentisane mlade. Potrebno je da ove grupe prethodno budu pripremljene od strane pedagoških radnika.
- e) **Uvažavanje individualnih razlika među mladim istopolno orijentisanim osobama i njihove različite potrebe za podrškom** (pojedine osobe će imati potrebu da razgovaraju i javno istupaju, dok druge neće i sl.).

Literatura:

- Cass, V. C. (1979). Homosexual identity formation: A theoretical model. *Journal of Homosexuality*, 4(3), 219–235.
- Coleman, E. (1982). Developmental stages of the coming out process. *Journal of Homosexuality*, 7(1), 31–43.

- D'Augelli, A. R., Hershberger, S. L., & Pilkington, N. W. (1998). Lesbian, gay, and bisexual youth and their families: Disclosure of sexual orientation and its consequences. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 361–375.
- Dempsey, C. L. (1994). Health and social issues of gay, lesbian, and bisexual adolescents. *Families in Society*, 75(3), 160–167.
- Dunlap, A. (2014). Supporting Youth in the Coming-Out Process: Theory-Based Programming, *Smith College Studies in Social Work*, 84 (1), 107-129.
- Etnyre, W. S. (2005). Growing up gay is still hard to do: A look at developmental experiences of gay youth (Unpublished doctoral dissertation). Smith College School of Social Work, Northampton, MA.
- Griffin, K., Wirth, M. and Wirth, A. (1997). *Beyond acceptance: Parents of Lesbians & Gays Talk About Their Experiences*. New York: St. Martin's Press.
- Herrell, R., Goldberg, J., True, W. R., Ramakrishnan, V., Lyons, M., Eisen, S., & Tsuang, M. (1999). Sexual orientation and suicidality: A co-twin control study in adult men. *Archives of General Psychiatry*, 56(10), 867–874.
- Kulkin, H. S. (2006). Factors enhancing adaptive coping and mental health in lesbian youth: A review of the literature. *Journal of Homosexuality*, 50(4), 97–111.
- Marshal, M. P., Friedman, M. S., Stall, R., King, K. M., Miles, J., Gold, M. A, Morse, J. Q. (2008). Sexual orientation and adolescent substance use: A meta-analysis and methodological review. *Addiction*, 103, 546–556.
- Remafedi, G., Farrow, J. A., & Deisher, R. W. (1993). Risk factors for attempted suicide in gay and bisexual youth. In L. D. Garnets & D. C. Kimmel (Eds.), *Psychological perspectives on lesbian & gay male experiences* (pp. 486–499). New York, NY: Columbia University Press.
- Russell, S. T., & Joyner, K. (2001). Adolescent sexual orientation and suicide risk: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 91(8), 1276–1281.
- van Heeringen, C., & Vincke, J. (2000). Suicidal acts and ideation in homosexual and bisexual young people: A study of prevalence and risk factors. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35(11), 494–499.

ji je žene prikazivao kao objekte muškog „pogleda“. Popularnost novog seksualizovanog, osećajnog muškarca može se smatrati pokušajem rekonstruisanja ideja muškosti, što je reakcija na izazove feminizma.

Ljudska seksualnost

Baš kao što se transformišu tradicionalni pojmovi roda, tako i ideje o seksualnosti prolaze kroz dramatične promene. U toku poslednjih nekoliko decenija, u zapadnim zemljama iz korena se menjaju važni aspekti seksualnog života ljudi. U tradicionalnim društvima, seksualnost je bila usko povezana sa procesom reprodukcije; danas, to su dve potpuno odvojene pojave. Seksualnost je postala dimenzija života koju svaki pojedinac za sebe istražuje i oblikuje. Ako se seksualnost nekada „definisala“ u kategorijama heteroseksualnosti i monogamije u kontekstu bračnih odnosa, danas dolazi do sve većeg prihvatanja raznolikih oblika seksualnog ponašanja i sklonosti u šarolikim kontekstima.

Ovaj odeljak baviće se istraživanjem varijacija ljudske seksualnosti i promena kroz koje ona trenutno prolazi. Počecemo razmatranjem relativnog značaja bioloških u odnosu na društvene i kulturne uticaje na seksualno ponašanje ljudi - što je pitanje oko kojeg ne postoji slaganje među sociolozima. Zatim ćemo razmotriti društvene uticaje na seksualno ponašanje, novije trendove u seksualnoj aktivnosti ljudi i promene u stavovima prema homoseksualnosti.

Biologija i seksualno ponašanje

Seksualnost se dugo smatrala vrlo ličnim pitanjem. Zato predstavlja izazovnu oblast za sociološka proučavanja. Daskora je najveći deo onoga što znamo o seksualnosti dolazio od biologa, lekara i seksologa. Istraživači su posmatrali i svet životinja u pokušaju da

bolje razumeju seksualno ponašanje ljudi.

Jasno je da postoji biološka osnova seksualnosti, jer se anatomija ženskog tela razlikuje od muškog. Postoji i biološki imperativ reprodukcije, inače bi ljudska vrsta izumrla. Pojedini biolozi smatraju da postoji revolucionarno objašnjenje za činjenicu da su muškarci seksualno promiskuitetniji od žena. Naime, miškarci su biološki skloni da oploduju što je moguće više žena, dok žene žele stabilne partnere da bi zaštitile biološko nasleđe koje prenose na svoju decu. Ovaj argument podržavaju studije o seksualnom ponašanju životinja koje pokazuju da su mužjaci obično promiskuitetniji od ženki u okviru iste vrste.

Novije studije, međutim, pokazuju da žensko neverstvo predstavlja dosta uobičajenu pojavu u životinjskom carstvu i da su seksualne aktivnosti životinja mnogo kompleksnije nego što smo mislili. Nekada se verovalo da se ženke pare sa mužjacima sa najvećim potencijalom za superiorno genetsko nasleđe njihovog potomstva. Međutim, nedavna studija o ženkama ptica osporila je ovaj argument i pokazala da ženke ptica imaju još jednog mužjaka za parenje ne zbog njegovih gena, već što bi mogao biti bolji roditelj i ponuditi bolju teritoriju za podizanje mladih.

Zaključci takvog istraživanja moraju se uzeti s oprezom, pogotovo kad je reč o njihovim implikacijama po seksualno ponašanje ljudi. Postoji nešto što jasno razlikuje životinje od ljudi. Seksualno ponašanje ljudi ispunjeno je značenjem - to jest, ljudi koriste i izražavaju svoju seksualnost na mnogo različitih načina. Za ljude je seksualna aktivnost mnogo više od biološkog. Ona je simbolička i odražava ono što jesmo i emocije koje doživljavamo. Kao što ćemo videti, seksualnost je isuviše složena da bi se u celosti mogla pripisati biološkim uzrocima. Ona se mora razumeti na osnovu društvenih značenja koja joj ljudi pripisuju.

Društveni uticaji na seksualno ponašanje

U svim društvima, većina ljudi je heteroseksualna - ima sklonost prema suprotnom polu zbog emotivnih veza i seksualnog uživanja. **Heteroseksualnost** je u svakom društvu osnova braka i porodice.

Pa ipak, postoji mnogo manjinskih seksualnih ukusa i sklonosti. Džudit Lorber (1994) razlikuje čak deset različitih seksualnih identiteta: heteroseksualna žena, heteroseksualni muškarac, žena lezbejka, homoseksualni muškarac, biseksualna žena, biseksualni muškarac, žena-travestit (žena koja se redovno oblači kao muškarac), muškarac travestit (muškarac koji se redovno oblači kao žena), transseksualna žena (muškarac koji je postao žena) i transseksualni muškarac (žena koja je postala muškarac). Njihovo seksualno ponašanje još je raznolikije. Frojd je ljudska bića nazivao „polimorfno perverznom“. Tim je hteo da kaže da ljudska bića karakteriše čitav niz seksualnih sklonosti kojih se ne odriču čak ni onda kad se, u datom društvu, one smatraju nemoralnim ili protivzakonitim. Frojd je svoja istraživanja započeo krajem devetnaestog veka, kada je mnogo ljudi bilo uzdržano u pogledu seksa; ipak, njegovi pacijenti pokazali su neverovatnu raznolikost seksualnih sklonosti.

Navešćemo nekoliko mogućih seksualnih vrsta ponašanja. Muškarac ili žena mogu imati seksualne odnose sa ženama, muškarcima, ili sa pripadnicima oba pola. To se može dešavati istovremeno s jednim, ali i sa tri ili više učesnika. Seks se može upražnjavati sa samim sobom (masturbacija), ili ni sa kim (celibat). Neko može imati seksualne odnose sa transseksualcima ili ljudima koji se oblače u mušku/žensku odeću samo za vreme seksualnih odnosa; mogu koristiti pornografiju ili seksualna pomagala; mogu upražnjavati sado-mazohizam (erotično vezivanje ili zadavanje bola); mogu seksu-

alno opštiti sa životinjama, i tako dalje (Lorber, 1994).

U svim društvima postoje seksualne norme koje odobravaju jednu vrstu ponašanja, a obeshrabruju ili osuđuju druge. Članovi društva ove norme usvajaju kroz socijalizaciju. U toku prethodnih nekoliko decenija, recimo, seksualne norme u zapadnim kulturama povezivale su se sa idejama o romantičnoj ljubavi i porodičnim odnosima. Takve se norme, međutim, razlikuju u različitim kulturama. Homoseksualnost to dokazuje. Neke kulture su tolerisale ili aktivno podsticale homoseksualnost u određenim kontekstima. Među starim Grcima, na primer, ljubav prema muškarcima idealizovana je kao najviši oblik seksualne ljubavi.

I prihvaćene vrste seksualnog ponašanja razlikuju se od kulture do kulture, na osnovu čega zaključujemo da seksualno ponašanje nije urođeno, nego se usvaja. Najšire istraživanje sprovedi su pre pedeset godina Klelan Ford i Frenk Bič (Ford and Beach 1951), koji su razmatrali antropološke podatke iz više od dve stotine društava. Pronađene su izrazite varijacije onoga što se smatra „prirodnim“ seksualnim ponašanjem, kao i normi seksualne privlačnosti. Na primer, u pojedinim kulturama, duga predigra, koja može da traje satima, smatra se poželjnom i čak neophodnom prethodnicom polnog čina; u drugim, predigra, praktično, ne postoji. U nekim društvima, smatra se da previše česti seksualni odnosi dovode do fizičkog slabljenja ili bolesti. Među narodima Južnog Pacifika, savete o poželjnosti učestalosti vođenja ljubavi daju stariji stanovnici sela - koji smatraju da je i osobi sa sedom kosom dozvoljeno da seksualno opšti svake noći!

U većini kultura, norme seksualne privlačnosti (i za muškarce i za žene) određuju se za žene na osnovu fizičkog izgleda više nego za muškarce, što je situacija koja se, kako se čini, postepeno menja na Zapadu jer sve više žena postaje aktivno u sferama

Tabela 5.1 Stavovi prema seksualnim odnosima, Velika Britanija, 1988 (u procentima)

	Potpuno pogrešno	Delimično pogrešno	Ponekad pogrešno	Retko pogrešno	Nije pogrešno	Ostalo	Ukupno
Muškarac i žena imaju seksualne odnose pre braka	8	8	12	10	58	5	100
Osoba u braku ima seksualne odnose sa nekim ko nije njen bračni partner	52	29	13	1	2	4	100
Mladić i devojka imaju seksualne odnose pre 16. godine	56	24	11	3	3	3	100
Seksualni odnosi između dvoje punoletnih osoba istog pola	39	12	11	8	23	8	100

Od ljudi starosti od 18. godine naviše traženo je da odgovore na pitanje da li smatraju da su različite vrste seksualnog ponašanja pogrešne, na skali od pet odgovora, od "uvek pogrešno" do "nije pogrešno"; "ostalo" uključuje one koji nisu odgovorili, one koji su odgovorili sa "ne znam" i one koji su odgovorili sa "zavisi" ili "varira".

Izvor: British Social Attitudes Survey, National Centre for Social Research, From *Social Trends*, 30 (2000), str. 14. Crown copyright.

van kuće. Karakteristike koje se smatraju najvažnijim za žensku lepotu, međutim, u velikoj meri se razlikuju. Na savremenom Zapadu, vitko, sitno telo predmet je divljenja, dok se u drugim kulturama najprivlačnijim smatra punačkiji oblik (vidi poglavlje 6, „Sociologija tela“). Ponekad se grudi ne smatraju izvorom seksualnog stimulansa, dok se u nekim društvima njima pridaje veliki erotski značaj. U nekim društvima važan je oblik lica, dok su u drugima bitni oblik i boja očiju ili veličina i oblik nosa i usana.

Seksualnost u zapadnoj kulturi

Zapadne stavove prema seksualnom ponašanju već skoro dve hiljade godina oblikuje hrišćanstvo. Mada različite hrišćanske sekte

i denominacije imaju drugačije stavove o ispravnom odnosu prema seksualnosti u životu, dominantan stav hrišćanske crkve bio je da je svaka vrsta seksualnog ponašanja sumnjiva, osim one koja služi za reprodukciju. U pojedinim periodima, ovakvo gledište dovelo je do ekstremne kreposti u društvu kao celini. Ali, u nekim drugim periodima, mnogo ljudi oglušivalo se ili je reagovalo protiv učenja crkve, upražnjavajući ponašanje (recimo, preljubu) koje je bilo zabranjeno od strane crkvenih vlasti. Ideja da seksualno ispunjenje može i treba tražiti u braku nije bila česta.

U devetnaestom veku, religiozna uverenja o seksualnosti delimično su zamenjena medicinskim. Većina ranih radova o seksualnosti pisanih od strane lekara, međutim, zauzimala je isto tako stroge stavove kao i crkva.

Neki su smatrali da svaka vrsta seksualne aktivnosti koja nije povezana sa reprodukcijom izaziva ozbiljne fizičke posledice. Smatralo se da masturbacija izaziva slepilo, ludilo, srčane bolesti i druga oboljenja, dok se za oralni seks tvrdilo da izaziva rak. U viktorijansko doba, seksualna hipokrizija bila je na svom vrhuncu. Smatralo se da moralne žene nisu zainteresovane za seks, osim da po dužnosti udovolje svojim muževima. Međutim, u sve većim naseljima i gradovima prostitucija je cvetala i često bila otvoreno tolerisana, dok su „slobodne“ žene smatrane potpuno različitom kategorijom od svojih poštenih sestara.

Mnogi muškarci iz viktorijanskog doba koji su naizgled bili poštovani i ugledni građani odani svojim suprugama, redovno su posećivali prostitutke ili imali ljubavnice. Takvo ponašanje je tolerisano, dok su „poštene“ žene koje su imale ljubavnike smatrane skandaloznim i društvo ih je žigosalo ukoliko bi njihovo ponašanje izašlo na videlo. Različiti stavovi prema seksualnoj aktivnosti muškaraca i žena formirali su dvostruke standarde koji su dugo opstajali i čiji se ostaci i danas primećuju.

U današnje vreme, tradicionalni stavovi postoje uporedo sa liberalnijim gledištima o seksualnosti koja su svoj snažan zamah doživeli šezdesetih godina dvadesetog veka. Pojedini ljudi, naročito oni pod uticajem hrišćanskog učenja, smatraju da je seks pre braka pogrešan i generalno ne odobravaju sve oblike seksualnog ponašanja osim heteroseksualne aktivnosti pod okriljem braka - mada je danas opšte prihvaćeno da je seksualno uživanje poželjno i važno. Drugi, pak, blagonaklono gledaju ili zdušno odobravaju seks pre braka i imaju tolerantne stavove o različitim vrstama seksualnog ponašanja (vidi tabelu 5.1). Seksualni stavovi nesumnjivo su postali tolerantniji u poslednjih trideset godina u većini zemalja na Zapadu. U filmovima i dramama prikazuju se

scene koje bi ranije bile smatrane u potpunosti neprihvatljivim, dok je pornografski materijal dostupan većini odraslih ljudi, ukoliko to žele.

Seksualno ponašanje: Kinsijeva studija

O javno ustanovljenim vrednostima koje se tiču seksualnosti možemo da diskutujemo sa većom sigurnošću nego o privatnom ponašanju pojedinaca, jer priroda privatnog ponašanja u većini slučajeva nije dokumentovana. Kada je Alfred Kinsi započeo svoje istraživanje u SAD, četrdesetih i pedesetih godina dvadesetog veka, to je bilo prvo veliko istraživanje seksualnog ponašanja. Kinsi i njegovi saradnici bili su osuđivani od strane religioznih organizacija, a njegov rad proglašen je nemoralnim u štampi i američkom Kongresu. Međutim, Kinsi je nastavio sa istraživanjem i na kraju sakupio korpus od 18.000 slučajeva seksualnog ponašanja ljudi, što je predstavljalo dovoljno reprezentativan uzorak za belu američku populaciju (Kinsey *et al.*, 1948, 1953).

Rezultati Kinsijevog istraživanja delovali su iznenađujuće i šokantno za mnoge, jer su otkrili velike razlike između javnih očekivanja u pogledu seksualnog ponašanja koja su u to vreme preovlađivala, s jedne, i stvarnog seksualnog ponašanja ljudi, s druge strane. Kinsi je otkrio da je skoro 70 posto muškaraca posećivalo prostitutke, a 84 posto imalo je predbračno seksualno iskustvo. Ipak, u skladu sa dvostrukim standardima, 40 posto muškaraca očekivalo je da njihove supruge budu device kad stupaju u brak. Više od 90 posto muškaraca upražnjavalo je masturbaciju, a skoro 60 posto neki oblik oralnog seksa. Među ženama, oko 50 posto imalo je predbračno seksualno iskustvo, mada većina sa budućim muževima. Oko 60 posto je masturbiralo, a isti procenat upražnjavao je oralni kontakt s genitalijama.

Jaz između javno prihvaćenih stavova i stvarnog ponašanja koji su demonstrirali Kinsijevi rezultati, verovatno je posebno dubok u tom konkretnom vremenskom periodu, neposredno nakon kraja Drugog svetskog rata. Faza seksualnog oslobođenja započela je znatno ranije, dvadesetih godina, kada se veliki broj mladih osećao oslobođen od striktnih moralnih kodova koji su vladali ranijim generacijama. Seksualno ponašanje verovatno se u velikoj meri promenilo, ali o pitanjima koja se tiču seksualnosti nije se vodila otvorena rasprava kao što se to danas čini. Ljudi su krili da upražnjavaju seksualne aktivnosti koje su bile osuđivane na nivou društva, ne znajući da su i drugi isto činili. Period šezdesetih godina karakteriše veća sloboda u otvorenom izražavanju seksualnih stavova, što je više u skladu sa stvarnim ponašanjem.

Seksualno ponašanje nakon Kinsija

Šezdesetih godina dvadesetog veka, društveni pokreti koji su doveli u pitanje postojeći poredak stvari, poput onih koji se povezuju sa kontrakulturalnim ili „hipi“ načinom života, razbili su i postojeće seksualne norme. Ovi pokreti propovedali su seksualnu slobodu, a otkriće pilula za kontracepciju za žene omogućilo je odvajanje seksualnog uživanja od reprodukcije. Ženske grupe su počele da zahtevaju veću nezavisnost od muških seksualnih vrednosti, odbacivanje dvostrukih standarda i priznanje potrebe žena da postignu veće seksualno zadovoljenje u intimnim vezama.

Dokora je bilo teško precizno utvrditi u kojoj se meri seksualno ponašanje promenilo od vremena kad je Kinsi sproveo svoje istraživanje. Krajem osamdesetih godina, Lilijan Rubin intervjuisala je 1000 Amerikanaca starosti između trinaest i četrdeset osam godina, kako bi pokušala da sazna koje su se promene desile u seksualnom ponašanju i stavovima u toku prethodnih

trideset i više godina. Prema njenim rezultatima, zaista su se dogodile značajne promene. Sa seksualnim aktivnostima po pravilu se započinjalo u mlađem uzrastu nego što je to bio slučaj sa prethodnim generacijama; osim toga, seksualno ponašanje tinejdžera bilo je isto tako raznoliko i sveobuhvatno kao i kod punoletnih osoba. Još uvek su postojali dvostruki standardi, ali ne u tolikoj meri kao nekad. Jedna od najvažnijih promena bila je da su žene počele da očekuju i aktivno traže, seksualno uživanje u intimnoj vezi. One su očekivale primanje a ne samo pružanje seksualnog zadovoljstva - što je pojava za koju Lilijan Rubin smatra da ima značajne posledice po oba pola.

Žene su seksualno slobodnije nego što su nekada bile; međutim, zajedno sa ovom promenom, koju su mnogi muškarci sa blagonaklonošću dočekali, javila se i drskost koju mnogi muškarci teško prihvataju. Muškarci sa kojima je Rubinova razgovarala često su govorili da se osećaju „nedoraslim“, da se boje da „ništa neće uraditi kako treba“, i da im je „nemoguće da zadovolje žene u današnje vreme“ (Rubin, 1990).

Muškarci se osećaju nedorašlim? Zar ovo nije suprotno od onoga što svi očekujemo? U modernom društvu muškarci i dalje dominiraju u većini oblasti i, uopšte, mnogo su nasilniji prema ženama nego što su one prema njima. Takvo nasilje u suštini usmereno na kontrolisanje i produženje subordinacije žena. Pa, ipak, veliki broj autora - kao što smo videli u ovom poglavlju - počinje da veruje da muškost predstavlja breme u istoj meri koliko i prednost. Muška seksualnost, kako oni tvrde, sada se više smatra prinudom nego zadovoljstvom. Kad bi muškarci prestali da koriste seksualnost kao sredstvo kontrole, to bi išlo u prilog ne samo ženama, nego i njima samima.

Nova vernost?

Tim istraživača 1994. godine objavio je naj-sveobuhvatniju studiju o seksualnom ponašanju u svetu od vremena Kinsija, pod nazivom *Društvena organizacija seksualnosti: seksualno ponašanje u SAD*. Na iznenađenje mnogih, rezultati ove studije pokazali su suštinski seksualni konzervativizam kod Amerikanaca. Na primer, 83 posto ispitanika imalo je samo jednog (ili nijednog) partnera u prethodnoj godini, a među ljudima u braku ta brojka dostiže čak 96 posto. Vernost bračnom partneru takođe je prilično uobičajena: samo 10 posto žena i manje od 25 posto muškaraca izjavilo je da je imalo vanbračnu vezu u toku života. Prema rezultatima ove studije, Amerikanci u toku celog života imaju prosečno samo tri partnera. Uprkos naizgled neočekivanim rezultatima, ipak su se desile neke očigledne promene od kojih se najznačajnija odnosi na progresivni porast ljudi sa predbračnim iskustvom, naročito među ženama. U stvari, više od 95 posto Amerikanaca koji danas stupaju u brak već ima seksualno iskustvo (Lauman i dr., 1994).

Istraživanja o seksualnom ponašanju teško je sprovesti. Mi, jednostavno, ne znamo da li ljudi ispitivačima govore pravu istinu o svom seksualnom životu. *Društvena organizacija seksualnosti* pokazuje da su Amerikanci manje skloni avanturama u seksualnom životu nego što su bili u vreme Kinsijevog istraživanja. Može se desiti da Kinsijevi rezultati nisu bili precizni. Možda je strah od SIDE naveo ljude da ograniče svoje seksualne aktivnosti. Ili su, iz nekog razloga, ljudi danas više skloni da kriju svoje seksualne aktivnosti. Ne možemo u potpunosti biti sigurni.

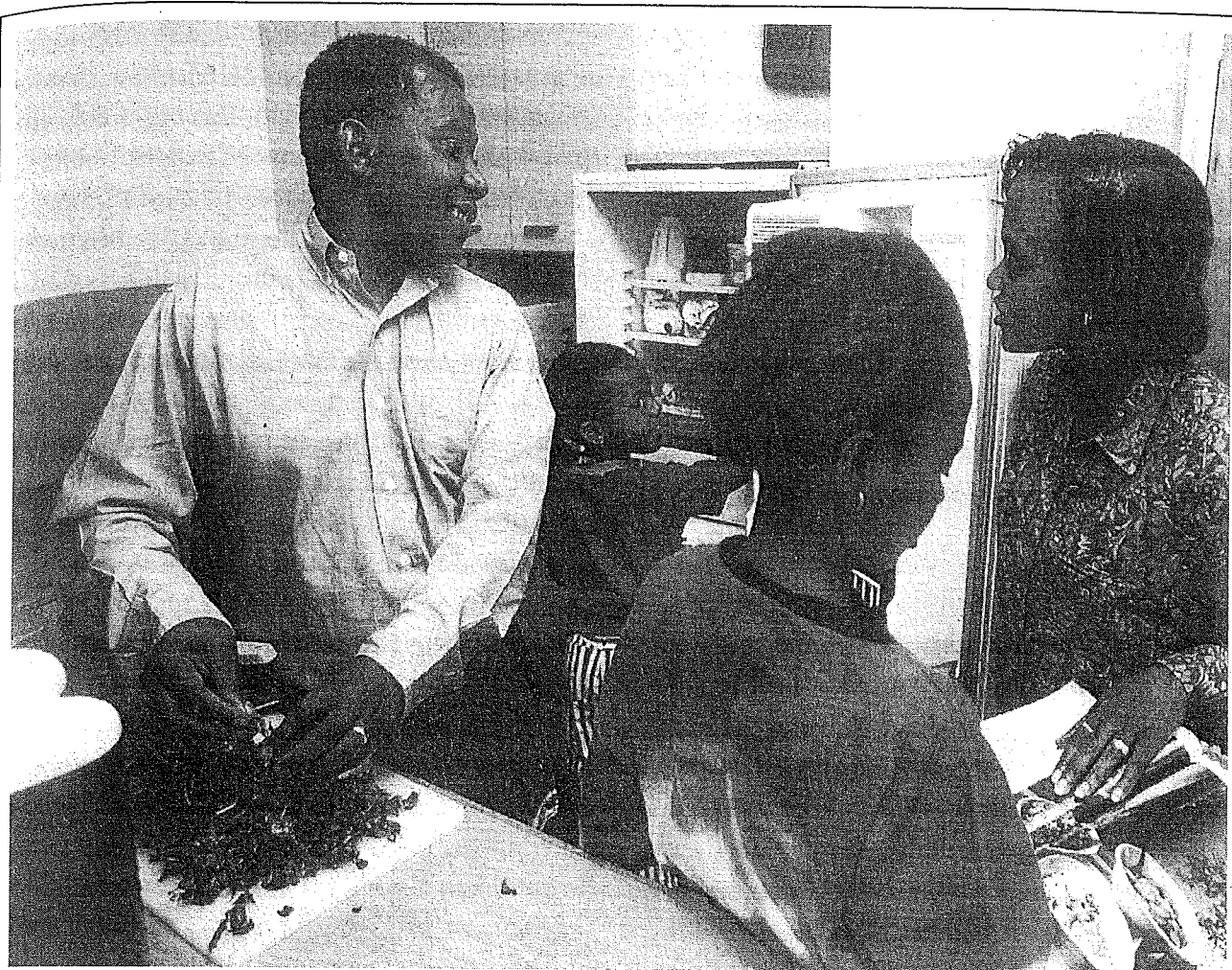
Validnost istraživanja o seksualnom ponašanju nedavno je bila tema jedne intenzivne rasprave (Levontin, 1995). Kritičari istraživanja koje smo upravo razmatrali

tvrdi da takve ankete ne donose pouzdane podatke o seksualnom ponašanju. Naročito su dovedeni u pitanje odgovori starijih ljudi. Prema rezultatima istraživanja, 45 posto muškaraca starosti između osamdeset i osamdeset pet godina izjavilo je da upražnjava seks sa svojom partnerkom. Kritičari smatraju da je to u tolikoj meri očigledno netačno da dovodi u sumnju rezultate ukupnog istraživanja. Istraživači su se branili od ovakvih optužbi, pri čemu su donekle imali podršku nekih specijalista za proučavanje starijih ljudi, koji su optužili kritičare da imaju negativne stereotipe o starenju. Isticali su da je, prema rezultatima jedne studije o starijim osobama, 74 posto muškaraca koji žive van institucija bilo seksualno aktivno. Jedna druga studija pokazala je da većina muškaraca u devedesetim godinama starosti i dalje zadržava interesovanje za seks.

Homoseksualnost

Homoseksualnost, usmerenost seksualnih aktivnosti ili osećanja prema pripadnicima istog pola, postoji u svim kulturama. U pojedinih nezapadnim kulturama, homoseksualni odnosi prihvaćeni su ili se, čak, podstiču među određenim grupama. Narod Batak, na primer, sa severa Sumatre, dozvoljava homoseksualne odnose pre braka. Mladići napuštaju roditeljski dom u pubertetu i spavaju u kućama sa desetak ili više starijih muškaraca koji upućuju pridošlice u tajne homoseksualnih aktivnosti. U mnogim društvima, međutim, homoseksualnost nije tako otvoreno prihvaćena. U zapadnom svetu, na primer, homoseksualna osoba doživljava se kao jedinka koja je označena u pogledu njegovih, odnosno njenih seksualnih ukusa od strane većine populacije.

U svojim proučavanjima seksualnosti, Mišel Fuko je pokazao da pre osamnaestog veka naziv za homoseksualnu osobu skoro



Zar vernost i nuklearna porodica nikad neće nestati?

da uopšte nije ni postojao (Foucault, 1978). Crkva i zakon osuđivali su upražnjavanje sodomije; u Engleskoj i nekoliko drugih evropskih zemalja, sodomija se kažnjavala smrću. Međutim, sodomija se nije definisala kao homoseksualni prestup. Ona se primenjivala na odnose između muškaraca i žena, muškaraca i životinja, kao i između muškaraca međusobno. Termin „homoseksualnost“ iskovan je šezdesetih godina devetnaestog veka, i otad se homoseksualne osobe smatraju posebnom vrstom ljudi sa određenim seksualnim poremećajem (Weeks, 1986). Homoseksualnost je postala deo „medikalizovanog“ diskursa; o njoj se, uz upotrebu kliničkih termina, govorilo kao o psihijatrijskom poremećaju ili perverziji, a ne kao o religioznom „grehu“. Ho-

moseksualne osobe, zajedno sa ostalim „devijantnim“ osobama poput pedofila i travestita, kako se smatralo, patile su od biološkog poremećaja koji je predstavljao pretnju po celo „ispravno“ društvo.

Smrtna kazna za „neprirodni čin“ ukinuta je u SAD nakon sticanja nezavisnosti, a u evropskih zemljama krajem osamnaestog i početkom devetnaestog veka. Međutim, do pre samo nekoliko decenija, homoseksualnost je predstavljala kriminalnu aktivnost u praktično svim zapadnim zemljama. Pomeranje homoseksualnih osoba sa margina društva u opšteprihvaćene tokove još nije završeno, ali je učinjen znatan napredak poslednjih godina. Ovde se može uočiti nekoliko prelomnih događaja. Prvi je bio izlazak iz štampe Kinsijevog izveštaja o seksualnom

koja nije ostvarena. Kinsi je sa svojim kolegama bio zapanjen nivoom seksualnosti koji je pokazala njihova studija, pa su rezultati ponovo proveravani uz pomoć različitih metoda, ali su zaključci ostali isti (Kinsey *et al.*, 1948, 1953).

Rezultati prezentovani u *Društvenoj organizaciji seksualnosti* dovode u pitanje rezultate Kinsijeve studije o tolikoj prisutnosti homoseksualnosti. Za razliku od Kinslijevih 37 posto, ova studija otkriva da je samo 9 posto muškaraca imalo homoseksualni odnos do nivoa orgazma, samo je 8 posto osetilo homoseksualnu želju (u poređenju sa 13 posto), a manje od 3 posto izjavilo je da je imalo seksualni odnos sa muškarcem u protekloj godini.

Kako su potvrdili autori ove studije, žigovanje homoseksualnosti u društvu verovatno je doprinelo da se ispitanici ne izjašnjavaju otvoreno o homoseksualnom ponašanju. Kao što je istakao jedan kritičar, ni slučajni uзорak korišćen u studiji nije uspeo da prikaže geografsku koncentraciju homoseksualaca u velikim gradovima, u kojima oni čine skoro 10 posto ukupnog stanovništva (Laumann *et al.*, 1994).

Lezbejstvo

Muška homoseksualnost generalno izaziva veću pažnju nego lezbejstvo - homoseksualna privrženost ili aktivnost među ženama. Lezbejske grupe mnogo su bolje organizovane od muških gej subkultura i uključuju manji broj usputnih odnosa. U kampanjama za prava homoseksualaca, grupe lezbejskih aktivistkinja često se tretiraju kao da se njihovim interesima poklapaju sa interesima muških organizacija. Međutim, mada ponekad postoji bliska saradnja između muških grupa i lezbejki, postoje i razlike, naročito ako se lezbejke aktivno bave feminističkim aktivnostima. Pojedine lezbejke smatraju da pokreti za oslobođenje homoseksualaca zastupaju interese muškaraca, dok se liberalne i radi-

kalne feministkinje isključivo bave problemima heteroseksualne žene, pripadnice srednje klase. Tako se pojavila specifična vrsta lezbejskog feminizma koja zastupa širenje „ženskih vrednosti“ i dovodi u pitanje mušku, heteroseksualnu pravovernost. Mnoge gej žene smatraju lezbejstvo manje seksualnom orijentacijom, a više odanošću i solidarnošću sa drugim ženama - u političkom, društvenom i ličnom smislu (Seidman, 1997).

Stavovi prema homoseksualnosti

Netolerantni stavovi prema homoseksualnosti u tolikoj meri su bili istaknuti u prošlosti da su tek u poslednjih nekoliko godina razbijeni neki mitovi koji okružuju ovo pitanje. Homoseksualnost nije bolest i ne sme se povezivati ni sa kakvim oblikom psihijatrijskog poremećaja. Homoseksualni muškarci nisu ograničeni na bilo koji sektor profesija, kao što su frizeri, unutrašnji dekorateri ili umetnici. Poput termina rasizam i seksizam, i heteroseksizam se odnosi na proces kojim se vrši kategorizacija i diskriminacija neheteroseksualnih osoba na osnovu njihove seksualne orijentacije. **Homofobija** se odnosi na izražavanje straha ili prezira prema homoseksualnim pojedincima.

Mada je homoseksualnost sve više prihvaćena, i heteroseksizam i homofobija ostaju duboko ukorenjeni u mnogim oblastima zapadnog društva; antagonizam prema homoseksualcima i dalje opstaje kao deo emotivnih stavova mnogih ljudi. Primeri nasilnih napada ili ubistava homoseksualaca i dalje su suviše česti. Zato mnoge homoseksualne grupe sprovode aktivne kampanje za klasifikaciju antihomoseksualnih činova kao „zločine iz mržnje“.

Neke vrste ponašanja muških homoseksualaca mogu se smatrati pokušajima da se izmeni uobičajeno povezivanje muškosti i moći - što je samo jedan od razloga zašto ih heteroseksualna zajednica smatra toliko opa-

snim. Gej muškarci nastoje da odbace sliku feminiziranosti koja se sa njima obično povezuje, i pokušavaju da se od nje distanciraju na dva načina. Prvi je, kroz negovanje prekomerne feminiziranosti - „kemp“ muškosti koja parodira stereotipe. Drugi - kroz negovanje „mačo“ imidža. Ni ovakvo ponašanje ne predstavlja konvencionalnu sliku muškosti; muškarci odeveni kao motociklisti ili kauboji opet parodiraju muškost, tako što je preterano naglašavaju (Bertelson, 1986).

Pojedini sociolozi bavili su se istraživanjem uticaja epidemije SIDE na popularne stavove o homoseksualnosti. Oni smatraju da je epidemija dovela u pitanje neke od glavnih ideoloških osnova heteroseksualne muškosti. Seksualnost i seksualno ponašanje, na primer, postali su teme javne rasprave, od kampanja za siguran seks koje sponzoruje vlada, do medijskog izveštavanja o širenju epidemije. Epidemija je predstavljala pretnju legitimnosti tradicionalnih ideja o moralu tako što je pažnja javnosti skrenuta na sveprisutnost predbračnog seksa, vanbračnih veza i neheteroseksualnih odnosa u društvu. Ali, najviše od svega, zbog veće pažnje koja se posvećuje homoseksualcima, epidemija side dovela je u pitanje „univerzalnost“ heteroseksualnosti i pokazala da postoje alternativne tradicionalnoj nuklearnoj porodici (Redman, 1996). Reakcije su, međutim, povremeno poprimale histeričan i paranoidan oblik. Homoseksualci su prikazivani kao devijantna pretnja moralnoj blagostanju „normalnog društva“. Da bi se očuvala heteroseksualna muškost kao „norma“, neophodno je marginalizovati i oklevetati ono što se opaža kao ta pretnja (Rutherford and Chapman, 1988).

Kampanja za zakonska prava i priznavanje

Homoseksualnost je na mnogo načina normalizovana - postala je prihvaćeniji deo

društva u svakodnevnom životu. Kada je Južna Afrika usvojila novi ustav 1996. godine, postala je jedna od samo nekoliko zemalja na svetu u kojima su prava homoseksualaca zagarantovana ustavom. Nekoliko evropskih zemalja, među kojima i Danska, Norveška i Švedska, sada dozvoljavaju homoseksualnim partnerima da stupaju u građanski brak i polažu pravo na skoro sve prerogative braka. Gradske i lokalne vlasti u Holandiji, Francuskoj i Belgiji takođe počinju da priznaju homoseksualne veze. Američke države Havaji i Vermont donele su zakon o legalizovanju homoseksualnih veza i „građanskih udruženja“ (homoseksualni partneri s bračnim pravima i obavezama). Nedavno donet zakon u Velikoj Britaniji omogućava da se homoseksualni par u stabilnoj vezi može definisati kao porodica - što je odluka s velikim implikacijama po prava nasledivanja i roditeljski status.

Sve više gej aktivista zahteva da se izvrši legalizacija homoseksualnih brakova. Zašto im je to toliko važno kad se zna da brak gubi značaj i među heteroseksualnim parovima? Važno im je jer žele da imaju isti status, prava i obaveze kao i bilo ko drugi. U današnje vreme brak iznad svega predstavlja emotivnu vezu, ali, s obzirom da je priznat od strane države, brak ima utvrđene zakonske implikacije. On partnerima daje pravo da donose ključne odluke medicinskog karaktera u slučaju bolesti partnera, pravo na nasleđivanje, i pravo da dele penziju i ostale ekonomske beneficije. „Ceremonija obavezivanja“ - nezakonski brakovi - koja je postala popularna ne samo među homoseksualcima, već i među heteroseksualnim osobama - ne pruža ista prava i obaveze. S druge strane, pak, to je razlog što mnogi heteroseksualni parovi u današnje vreme odlučuju da, ili odlože brak, ili uopšte u njega ne stupaju.

Protivnici homoseksualnog braka, ili ga osuđuju, ili ga smatraju ispraznim ili nepri-

trašnjih poslova, najavio je kompletnu istragu o slučaju Lorens 1997 godine. Rezultati istrage objavljeni su, 1999. godine u Mekfersonovom izveštaju. Autori ovog izveštaja bili su jedinstveni u svojim nalazima:

Zaključci koji se mogu doneti na osnovu svih dokaza u vezi sa istragom rasno motivisanog ubistva Stivena Lorensa potpuno su nedvosmisleni. Greška je, nesumnjivo, postojala. Istraga je bila narušena kombinacijom profesionalne nesposobnosti, institucionalnog rasizma i propusta rukovodećeg kadra.

Optužba protiv *institucionalnog rasizma* bila je najznačajniji momenat ove istrage. Autori izveštaja zaključuju da su za napravljenu „kolektivnu grešku“ odgovorni ne samo policijska stanica Metropolitena, već i mnoge druge institucije uključujući i pravosuđe, jer nisu

obezbedili odgovarajuću profesionalnu uslugu ljudima zbog njihove boje kože, i različite kulturne i etničke pripadnosti. To se može videti u postupcima, stavovima i diskriminaciji kao posledici neznanja, predrasuda, nepromišljenosti i stereotipa zasnovanih na rasizmu koji stavlja u neravnopravan položaj etničke manjine (Macpherson 1999).

U Mekfersonovom izveštaju zaključuje se da „je dužnost svake institucije da preispita svoju politiku i rezultate te politike“ i da obezbedi ravnopravan položaj svih grupa stanovništva. Doneto je čak sedamdeset predloga za poboljšanje vođenja slučajeva zločina na rasnoj osnovi. Ovo je podrazumevalo promene u policijskoj obuci, upoznavanje sa rasnim problemima, jače disciplinske mere, jasne definicije šta se podrazumeva pod rasističkim incidentom i zalaganje za povećanje ukupnog broja crnih i azijskih policajaca.

„etničke“ pojavljuje se nekako selektivno. Dok su Zapadno-Indijci u Britaniji i afrički Amerikanci u Sjedinjenim Državama čist primer etničkih manjina, Britanci ili Amerikanci italijanskog ili poljskog porekla manje se smatraju pripadnicima etničkih manjina. Često su fizičke razlike, kao što je boja kože, odlučujući faktor u određivanju neke etničke manjine. Kao što ćemo u ovom poglavlju videti, etničke razlike retko su neutralne, one se često dovode u vezu sa razlikama u bogatstvu i moći, kao i sa antagonizmima između grupa.

Predrasuda, diskriminacija i rasizam

Pojam rase jeste moderan, ali su predrasude i diskriminacija toliko prisutne u ljudskoj istoriji da prvo njih moramo jasno razliko-

vati. **Predrasuda** se odnosi na mišljenja ili stavove koje pripadnici jedne grupe imaju prema drugoj. Osobe koje robuju predrasudama imaju unapred izgrađen stav koji se često zasniva na glasinama, pre nego na neposrednim dokazima. Takvi stavovi otporni su na promene čak u kada se sučele sa novim informacijama. Ljudi mogu gajiti pozitivne predrasude o grupama sa kojima se identifikuju, i negativne predrasude o drugim grupama. Oni koji imaju predrasude prema određenoj grupi odbijaju da čuju drugu stranu.

Predrasude često imaju uporište u stereotipima, to jest fiksnim i nepromenljivim stavovima prema nekoj grupi ljudi. Stereotipi se često odnose na etničke manjine; na primer, svi crnci muškog roda prirodno su atletski građeni, ili svi istočni Azijati su

vredni i marljivi studenti. Neki stereotipi sadrže zrnice istine, ali su uvek prenaplašeni. Drugi su, jednostavno, mehanizmi **pomeranja** kojima se osećanja netrpeljivosti ili besa usmeravaju protiv objekata koji nemaju veze sa pravim poreklom tih osećanja. Stereotipi postaju sastavni deo kulturnog shvatanja i teško ih je menjati čak i kada se radi o grubom izvrtanju stvarnosti. Verovanje da samohrane majke zavise od socijalne pomoći i da odbijaju da rade, primer je stereotipa koji nije potkrepljen činjenicama. Naime, veliki broj majki zaista radi, a i one koje dobijaju socijalnu pomoć više bi volele da rade, ali ne mogu jer nemaju pomoć oko staranja o deci.

Ako predrasude predstavljaju stavove i mišljenja, onda se **diskriminacija** odnosi na stvarno ponašanje prema drugim grupama ili pojedincima. Diskriminacija je vidljiva u aktivnostima koje članovima jedne grupe uskraćuju one mogućnosti koje su date drugima, kao, na primer, kad Britanac crne kože ne dobije posao, a belac ga dobije. Mada su predrasude često osnov za diskriminaciju, one mogu postojati odvojeno. Ljudi mogu imati predrasude a da one ne utiču na njihovo ponašanje. Podjednako je važno to da diskriminacija ne potiče uvek od predrasuda. Na primer, belci koji žele kupiti kuću mogu odustati od kupovine u kvartu gde je crnačka populacija većinska, ne zbog netrpeljivosti koje bi mogli imati prema onima koji tamo žive, već zbog brige oko pada vrednosti nekretnina. U ovom slučaju predrasude posredno utiču na diskriminaciju.

Rasizam

Pojam rase od osnovne je važnosti za postojanje **rasizma** – predrasude zasnovane na društveno značajnim fizičkim razlikama. Rasista je neko ko veruje da su određeni

pojedinci superioriniji ili inferiorniji u odnosu na druge, na osnovu rasnih razlika. Rasizam se obično pojmi kao ponašanje ili stav koji imaju pojedinci ili određene grupe. Pojedinaac može izraziti rasistička uverenja ili se pridružiti organizacijama belaca koje zagovaraju rasizam. Međutim, mnogi tvrde da je rasizam više od obične ideje koju podržava mali broj zadržanih pojedinaca. Naprotiv, rasizam je utkan u samu strukturu društva i njegovo delovanje. Ideja **institucionalnog rasizma** sugerise da se rasizam sistematično provlači kroz sve strukture društva. Prema tom shvatanju, institucije kao što su policija, zdravstvo i obrazovni sistem podstiču politiku koja neke grupe favorizuje, a druge diskriminiše.

Ideju **institucionalnog rasizma** razvile su u Sjedinjenim Državama, kasnih šezdesetih borci za građanska prava koji su verovali da je rasizam sastavni deo društva, a ne tek mišljenje neke manjine. Kasnijih godina, institucionalni rasizam javno je priznat u mnogim oblastima. Nedavna istraga o radu londonske policijske stanice Metropolitan, u vezi sa ubistvom Stivena Lorensa, došla je do otkrića da je institucionalni rasizam rasprostranjen unutar policije i pravosuđa. U kulturi i umetnosti, institucionalni rasizam uočen je u televizijskim programima (negativno ili nedovoljno prikazivanje etničkih manjina na televiziji) i u međunarodnim modnim agencijama (rasprostranjena predrasuda modnih agencija prema obojenim manekenima).

Od „starog rasizma“ ka „novom rasizmu“

Baš kao što je biološki koncept rase bivao diskreditovan, tako je i stari, takozvani biološki rasizam, zasnovan na fizičkim obeležjima, počeo sve ređe da se ispoljava u današnjem društvu. Kraj zakonski priznate segregacije u Sjedinjenim Državama i pad aparthejda u Južnoj Africi predstavljaju važne prekretnice u odbacivanju „bi-

ološkog rasizma“. U oba ova slučaja, rasiistički stavovi bili su proklamovani na osnovu direktne povezanosti fizičkih osobina sa biološkom inferiornošću. Ovakvo otvorene rasističke ideje danas su retke, osim u slučajevima žestoke mržnje ili u programu rada nekih ekstremističkih grupa. Ali to ne znači da su rasistički stavovi nestali iz modernog društva. Naprotiv, prema nekim naučnicima, zamenjeni su daleko prefinjenijim novim rasizmom (ili *kulturnim rasizmom*), koji koristi ideju kulturnih razlika da bi neke grupe bile diskriminisane (Barker, 1981).

Oni koji zagovaraju pojavu „novog rasizma“, tvrde da se sada umesto bioloških, koriste kulturne razlike u cilju diskriminacije određenih segmenata stanovništva. Po njima, hijerarhije superiornosti i inferiornosti konstruisane su prema vrednostima većinske kulture. One grupe koje ne pripadaju većini, mogu biti marginalizovane ili oklevetane jer ne prihvataju da budu asimilovane. „Novi rasizam“, reklo bi se, ima jasnu političku dimenziju. U Britaniji, to se može videti u sadržajima državnih nastavnih programa u kojima se takozvano jezgro britanske literature i istorije stavlja u prvi plan na uštrb „multikulturalizma“, kao i kroz restriktivnu imigracionu politiku kojom se značajno ograničava broj nebelih imigranata. Ostali upečatljivi primeri „novog rasizma“ mogu se videti u nastojanjima nekih američkih političara da se ozakoni upotreba „samo engleskog“ kao zvaničnog jezika, kao i u napadima na devojke u Francuskoj koje žele da nose feredže u školama. Činjenica da se rasizam sve više zasniva na kulturnim a manje na biološkim razlikama navelo je neke naučnike da primete da živimo u epohi „višestrukog rasizma“, gde se diskriminacija određenih delova stanovništva različito doživljava. (Modood *et al.*, 1997).

Objašnjenja rasizma i etničke diskriminacije

Psihološka tumačenja

Psihološke teorije mogu nam pomoći da shvatimo prirodu predrasuda, kao i to zbog čega su etničke razlike toliko važne za ljude. S tim u vezi korisna su dva psihološka pristupa. Prvi pristup polazi od činjenice da predrasude deluju uglavnom kroz upotrebu stereotipnog načina mišljenja. Pojedinci ponekad uključuju stereotipe dajući oduška netrpeljivosti prema „žrtvenim jarcima“, to jest, ljudima koji su okrivljeni za ono što nisu učinili. **Žrtvovanje nevinih** često je onda kada dve obespravljene etničke grupe dođu u situaciju da se takmiče iz ekonomskih razloga. Ljudi koji napadaju crnce na rasnoj osnovi, na primer, često su u sličnom ekonomskom položaju kao i napadnuti. Oni okrivljuju crnce zbog svojih teškoća čiji stvarni uzroci leže drugde. Žrtvovanje nevinih često je upereno protiv određenih grupa koje su relativno nemoćne i predstavljaju lak plen. U različitim periodima istorije Zapada, protestanti, katolici, Jevreji, Italijani, crni Afrikanci, Romi i ostali, igrali su ulogu „žrtvenog jarca“.

Drugi pristup sugerise da postoji vrsta ljudi koji su, što je rezultat njihove rane socijalizacije, skloni stereotipnom mišljenju i *projekciji* – nesvesnom pripisivanju svojih želja ili ljutnje prema drugima. U čuvenom istraživanju Teodora Adorna i njegovih saradnika, 1940. godine, dijagnostikovao je karakterni tip nazvan *autoritarna ličnost* (Adorno *et al.*, 1950). Naučnici su razvili nekoliko skala za procenu nivoa predrasuda. Prema jednoj, na primer, od ljudi se zahtevalo da kažu da li se slažu ili ne, sa nizom iskaza koji izražavaju jake antisemitske stavove. Oni o kojima je zaključeno da imaju predrasude prema Jevrejima, izražavali su negativne sta-

Istrajavanje rasizma

Zbog čega se razvio rasizam? Postoji nekoliko razloga. Jedan od njih jeste to što su suprotnosti između belaca i crnaca, kao kulturnih simbola, duboko usađeni u evropsku kulturu. Bela boja oduvek je smatrana simbolom čistote, a crna simbolom zla (u ovoj simbolici nema ničeg prirodnog; u nekim drugim kulturama, simbolika je obrnuta). Simbol crnog imao je negativne konotacije i pre nego što je Zapad i došao u širi kontakt sa crnim ljudima. Ta simbolička značenja uticala su na reakciju Evropljana prema crncima kada su ih prvi put susreli na obalama Afrike. Osećanje da postoje korenite razlike između belih i crnih ljudi, u kombinaciji sa „paganstvom“ Afrikanaca - to jest njihovim neznanjem o postojanju hrišćanstva - navelo je mnoge Evropljane da na crnce gledaju sa prezirom i strahom. Iako ovakvih ekstremnih stavova danas više nema, nije teško poverovati da su elementi tog crno-belog kulturnog simbolizma i dalje rasprostranjeni.

Drugi značajan faktor koji je doveo do pojave modernog rasizma jeste naprosto izmišljanje i širenje samog pojma rase. Poznato je da kvazirasistički stavovi postoje stotinama godina. Ali, pojam rase sa određenim karakteristikama pojavio se sa usponom „nauke o rasama“. Ideja o superiornosti bele rase, iako potpuno neosnovana, i dalje je ključni činilac belog rasizma.

Treći razlog za širenje modernog rasizma leži u izrabljivačkim odnosima koje su Evropljani uspostavili sa obojenom populacijom. Trgovine robljem nikad ne bi bilo da nije postojalo široko utemeljeno mišljenje među Evropljanima da crnci pripadaju inferiornoj, čak neljudskoj rasi. Rasizam je pomogao da se opravda kolonijalizam nad crnim stanovništvom i da se uskrate prava crnaca da učestvuju u političkom odlučivanju; to su ista ona prava koja su Evropljani imali u svojim zemljama. Neki sociolozi smatraju da i uskraćivanje državljanstva predstavlja glavnu osobinu modernog rasizma.

vove i prema drugim manjinama. Ljudi sa autoritarnom ličnošću, zaključili su istraživači, skloni su rigidnom konformizmu, pokorni su svojim nadređenima i odbojni prema onima koji su im potčinjeni. Takvi ljudi veoma su netolerantni i u svojim verskim stavovima i u seksualnom životu.

Osobine autoritarne ličnosti, po mišljenju istraživača, proizlaze iz obrasca vaspitanja dece čiji su roditelji uzdržani, disciplinovani i nisu u stanju da direktno ispolje ljubav prema svojoj deci. Kao odrasli, ovakvi pojedinci pate od anksioznosti koja se može kontrolisati jedino usvajanjem rigidnih

stavova. Takve osobe nisu sposobne da se snađu u nejasnim situacijama, ignorišu nedoslednosti i skloni su stereotipnom načinu mišljenja.

Adornovo istraživanje bilo je predmet opšte kritike. Neki su sumnjali u valjanost njegovih skala kao mernog instrumenta, a drugi su zastupali stav da autoritarnost nije osobina ličnosti, već odslikava vrednosti i norme određenih subkultura u okviru šireg društva.

Zato bi pomenuta istraživanja mogla biti korisnija za razumevanje autoritarnih obrazaca mišljenja uopšte, pre nego za razli-

kovanje nekog posebnog tipa ličnosti. Končno, takvi pristupi pretpostavljaju da rasizam predstavlja skup ubedenja malog broja pojedinaca koji ispoljavaju određene psihološke osobine. Nasuprot tome, mnoga sociološka tumačenja nastoje da utvrde uzroke rasizma i predrasuda u kulturi ili strukturi samog društva.

Sociološka tumačenja

Prikazani psihološki mehanizmi mogu se naći kod pripadnika svih društava i pomažu nam da objasnimo zašto je etnički antagonizam tako uobičajen element u različitim kulturama. Međutim, pomenuti mehanizmi malo govore o društvenim procesima koji su uključeni u diskriminaciju. Da bismo istražili takve procese, moramo se osloniti na sociološke ideje.

Etnocentrizam, zatvorenost grupe i raspodela resursa

Sociološki koncepti koji se odnose na etničke konflikte uopšte, na jednom opštem planu jesu etnocentrizam, zatvorenost grupe i raspodela resursa. *Etnocentrizam* – sumnjičavost prema onima koji ne pripadaju istoj grupi, kao i vrednovanje drugih kultura na osnovu sopstvene kulture – jeste pojam sa kojim smo se već sreli. Gotovo sve kulture, u izvesnoj meri, bile su etnocentrične i nije teško uočiti da se etnocentrizam poklapa sa stereotipnim načinom mišljenja. Na one koji ne pripadaju određenoj kulturi gleda se kao na tuđine, varvare i osobe moralno i duševno inferiorne. Tako je većina civilizacija doživljavala pripadnike manjinskih kultura, i takav stav podgrejavao je etničke sukobe tokom istorije.

Etnocentrizam i zatvorenost grupe često se javljaju zajedno. „Zatvorenost“ je proces u kojem se grupe zatvaraju prema drugim grupama. Granice koje pri tom nastaju stvaraju se pomoću raznih vrsta isključi-

vanja, čime se pooštavaju razlike između etničkih grupa. Takva isključivanja ograničavaju ili potpuno zabranjuju sklapanje brakova između pripadnika grupa, ograničavaju društvene kontakte ili privredne odnose kao što je trgovina, ali dovode i do fizičke odvojenosti grupa (slučaj etničkih geta). Američki crnci iskusili su sva tri oblika izopštenja: rasno mešoviti brakovi bili su nezakoniti u nekim državama Amerike, ekonomska i socijalna segregacija bila je zakonski sprovedena na američkom Jugu, a u većini glavnih gradova još uvek postoje crnačka geta.

Ponekad grupe koje su podjednako moćne održavaju granice između njih samih, pri čemu se njihovi pripadnici odvajaju jedni od drugih i nijedna grupa ne dominira drugom. Međutim, češći je slučaj da jedna etnička grupa ima moć nad drugom. U takvim slučajevima, zatvorenost grupe pojavljuje se istovremeno sa raspodelom resursa koja uvodi nejednakost u raspodeli materijalnih dobara.

Neki od najžešćih sukoba među etničkim grupama vode se oko linija zatvaranja između njih, jer upravo ove granice ukazuju na nejednakosti u bogatstvu, moći i društvenom položaju. Pojam zatvorenosti etničkih grupa omogućuje nam da razumemo, kako dramatične, tako i one prikrivene razlike koje razdvajaju razne zajednice – i ne samo članovi grupa bivaju ubijani, linčovani, pretučeni ili zlostavljani, već i zbog čega ne dobijaju dobra radna mesta, bolje obrazovanje ili bolje stanovanje. Bogatstvo, moć i društveni položaj rečki su resursi, a neke grupe imaju više resursa od drugih. Da bi zadržale svoje posebno mesto u društvu, privilegovane grupe ponekad pribegavaju ekstremnom nasilju prema drugim grupama. Slično, pripadnici obespravljenih grupa takođe mogu da se posluže nasiljem, u pokušaju da poboljšaju svoju situaciju.



Sve sposobnosti i osobine značajne za ponašanje u konfliktnim situacijama obeležene su uzrasnim specifičnostima, ali je njihov razvoj u velikoj meri podložen sredinskim uticajima, odnosno, one se uče. Upravo na njihovoj vaspitljivosti i počivaju zamisli interventnih programa za konstruktivno razrešavanje konflikata.

Osnovnu zamisao ovog projekta predstavilićemo tako što ćemo ukratko izložiti uzrasne osobenosti razvoja tih sposobnosti i osobina i naznačiti načine na koje se te sposobnosti i osobine mogu usavršavati i dalje razvijati kroz program „Učionica dobre volje“. Takođe, ukazaćemo na izvesna socijalna znanja nužna za socijalno odgovorno ponašanje, koja čine sastavni deo ovog programa. Izuzetnost okolnosti u kojima sada odrastaju naša deca čini ostvarivanje ovih ciljeva preko potrebnim.

Sposobnosti i osobine značajne za ponašanje u konfliktnim situacijama

Decentracija

Sa uzrastom se menja način na koji dete poima postupke drugih i kako na njih reaguje, a to presudno utiče na celokupno detinje socijalno ponašanje. U razvojnom sledu promena posebno je važna sposobnost odvajanja od vlastite tačke gledišta i uživljanja u tačku gledišta drugog. To je sposobnost decentracije. Nerazvijenost te sposobnosti (egocentrizam) jedan je od ključnih razloga otežanog snalaženja u konfliktnim situacijama, jer egocentrično dete nije u stanju da zamisli šta drugi ljudi misle i osećaju i da razume da drugi mogu imati različite želje, potrebe i interese. Dok se mlađe dete često ponaša kao da drugi ljudi vide, žele i osećaju isto što i ono samo, starije dete je kadro da uskladi više gledišta istovremeno: „Ja hoću da se popnem na drvo. Ona hoće da se igra lutkom... Možemo lepo da se popnemo na drvo i da se tamo igramo lutkom.“ Ovaj primer pokazuje kako su intelektualne i socijalne kompetencije uzajamno zavisne i kako zajedno učestvuju u razrešavanju konfliktnih situacija. Nove sazajne sposobnosti omogućuju detetu da misli o drugim osobama na nov način, a socijalna iskustva ubrzavaju i konsoliduju sazajno napredovanje. Sukobi sa drugim detetom koje takođe želi najveće parče kolača, ili koje ima svoju zamisao o tome kako da se igraju, prisiljava dete da uvažava različite tačke gledišta.

I kad mlađe školsko dete savlada veštinu razlikovanja i usklađivanja svog i drugačijih stanovišta, to ne znači da je egocentrizam zauvek prevaziđen. U izmenjenim formama egocentrizam se zapravo javlja na početku svake nove faze razvoja. Kod mlađih adolescenata to se ispoljava tako što je toj mladoj osobi teško da novorazvijene sposobnosti poimanja mogućeg ne proširi i na tumačenje svog realnog okruženja na način da

tu realnost tumači tek kao jednu od mogućnosti. U ovoj fazi njegovo mu vlastito mišljenje izgleda kao svemoguće, iz čega proizlazi jedan od glavnih problema u prilagođavanju i prihvatanju realnog socijalnog okruženja, karakterističan za te uzraste. On se manifestuje kroz stalne pokušaje adolescenta da realnost „ispravi“ i dovede je u sklad sa svojim idealističkim zamislima.

Program „Učionica dobre volje“ u velikoj je meri usredsređen baš na razvijanje i usavršavanje sposobnosti decentracije. Kroz većinu radionica deca mogu da dožive i razmene raznolika iskustva uživanja u potrebe, osećanja i stavove drugih osoba. Tako se, recimo, od njih u mnogim radionicama traži da uoče kako se druga osoba oseća u istoj situaciji i kako reaguje na različite postupke. Na primer, deca se podele u parove; jedan u paru dobije cedulju na kojoj piše šta je svom partneru uradio. To može da bude nešto prijatno ili neprijatno („Na času likovnog si svom paru slučajno prosuo vodu preko crteža“, ili: „Ti si sa svojim drugom podelio čokoladu“). Kad pročita cedulju, dete treba svog para da „izvaja“ tako da položajem tela i izrazom lica što jasnije izrazi prateće osećanje (naravno, „vajani“ ne zna unapred šta izražava). Nakon „vajanja“ se naglas pročita šta piše na cedulji. „Izvajani“ par tada može, saglasno sa tom informacijom, nešto i da promeni u svom položaju i izrazu, ali svakako treba da kaže kako se oseća. Potom „vajar“ odgovara šta bi sada on uradio ili rekao, itd. Čitav proces ima neke dodatne finese zavisne od konkretne situacije koja se oživljava ovom radionicom.

Preko sadržaja iz svakodnevnog života dete može da uoči po čemu se razlikuje, a po čemu je slično drugima u pogledu sklonosti, navika, umenja, osećanja. Ovim stiče uvid u različite nivoe i vrste sličnosti i razlika među ljudima, koje se uzajamno prepliću tvoreći mrežu na kojoj počiva individualnost. Mogućnost doživljavanja individualnosti i posebno sti druge osobe doprinosi tome da dete osvesti sopstvenu posebnost kao nešto što mu je, u krajnjoj liniji, zajedničko sa drugima, s obzirom da su i ti drugi posebni, svako na svoj način. Na primer, dete se postupno uvodi u situacije u kojima uočava po čemu je sve slično s nekima u grupi, a po čemu se razlikuje, kako bi konačno došlo do uvida koji može da izrazi iskazom kao što je: „Sličan sam Mirku po tome što od svih godišnjih doba najviše volim zimu, ali se razlikujem od njega po tome što ja volim matematiku, a on ne. Ali sam zato po tome sličan Jasni...“

Isto tako, deci se kroz simulaciju konfliktnih situacija omogućuje da dožive sukob iz različitih uloga učesnika u sukobu, da sagledaju potrebe i želje osoba u datim ulogama. Na primer, deci se ispriča neka od poznatih priča (recimo, „Pepeljuga“, koja je, mada navodno objektivno, ipak ispričana iz samo jednog ugla — iz Pepeljuginje uloge), a potom se ista priča prepričava iz ugla drugih likova u priči — iz uloge maćehe, sestara, oca... Osnovni smisao takvog iskustva jeste da usmeri decu da tragaju za razlikama u doživljavanju iste situacije iz različitih uloga, i da

uoče da jedno rešenje sukoba ne mora biti podjednako zadovoljavajuće za sve uključene strane.

Empatija

Sa uzrastom se menja i sposobnost uživanja u emocionalno stanje druge osobe, poznatija kao empatija. Ona podrazumeva ne samo neposredno doživljavanje tuđih osećanja nego i njihovo razumevanje. Smatra se da je sposobnost empatije delom biološki određena i u primitivnoj formi javlja se još u prvoj godini života. Sa razvojem saznajnih sposobnosti dete postaje kadro ne samo da saoseća sa drugim već može i da razume njegova osećanja, i da ih predvidi na osnovu situacije u kojoj se ta osoba nalazi. Tokom detinjstva empatija se dalje razvija, omogućujući detetu da uopšti svoje saosećanje na čitave grupe pojedinaca.

Empatija nije sposobnost koju dete naprosto poseduje ili je ne poseduje. Ona varira od situacije do situacije, zavisno od iskustva, odnosno, od načina na koji se dete vaspitava. Postupci kojima se naglašavaju važnost osećanja drugih osoba i potreba saosećanja sa njima uveliko doprinose razvoju ove sposobnosti, a ona uslovljava ne samo kako će se dete ponašati u konfliktnim situacijama već i kako će na njih emocionalno reagovati.

U savremenom školstvu empatija predstavlja jedan od ciljeva vaspitanja. Smatra se da sposobnost empatije valja razvijati ne samo kod učenika već i kod nastavnika, jer je uz empatiju moguće delotvornije rešavati disciplinske probleme: izbeći zamke halo-efekta i raznih predrasuda, „etiketiranja“ problem-učenika i slično.

U ponuđenom programu sposobnost empatije podstiče se na raznovrsne načine. Simuliranjem situacija svakodnevnog života dete se, na primer, usmerava na to da predvidi osećanja koja je nekim svojim postupkom (dobrim ili lošim) izazvalo kod drugog deteta. Osim toga, upućuje se u to kako da prepozna različita osećanja druge osobe i otkrije šta ono samo može da učini u vezi sa njima. Na primer, deca u paru dopunjavaju crtež na kome su prikazana dve osobe u svađi. od njih se traži da u nacrtanim oblačićima upišu šta te osobe (likovi buduće priče) osećaju u datoj situaciji, a šta jedno drugom govore. Potom se traži da osmisle ono što je zadatoj sceni prethodilo, kao i to šta je posle te scene usledilo, sve vreme se uživljavajući u osećanja likova iz stripa koji sami kreiraju.

Komunikacijske sposobnosti

Na ponašanje u konfliktu neosporno utiču i komunikacijske sposobnosti koje se, takođe, razvijaju sa uzrastom. Ovo se posebno odnosi na verbalne sposobnosti, često presudne u razrešavanju konflikata.

Lako je poverovati da, samim tim što znamo da govorimo, znamo i da komuniciramo. Svest o činjenici da ova zabluda leži u osnovi mnogih nesporazuma, a samim tim i sukoba, doprinela je tome da značajan deo

ovog programa bude posvećen usavršavanju komunikacijskih veština. Za sticanje tih veština neophodno je, pre svega, da dete doživi i osvesti razliku između uloge govornika i uloge slušaoca. Tome služe radionice u kojima se vežba umeće aktivnog slušanja, čiji je osnovni cilj da deca iskustveno dođu do saznanja da aktivno slušanje može da predupredi mnoge sukobe. Deca se, na primer, u parovima naizmenično smenjuju u ulozi onoga ko nešto saopštava i onoga ko (po instrukciji) na različite načine pokazuje da ga ne sluša. Ili se, variranjem sadržine poruka prema njihovoj snazi, deci omogućuje da osveste to da različite verbalne poruke mogu imati različit učinak. Ili se traži da razvrstavaju poruke ne samo po vrsti izazvanih osećanja, nego i po intenzitetu tih osećanja.

Potrebno je, takođe, naučiti da se jasno saopštavaju sopstvene potrebe i iskazuju sopstvena osećanja bez prebacivanja odgovornosti za njih na drugu osobu. Zato se u radionicama posvećenim temi komunikacije vežbaju takozvane „ja-poruke“ koje omogućuju da dete ostane u kontaktu sa osobom sa kojom se sukobilo, da joj jasno i otvoreno izrazi kako doživljava tu situaciju, a da je pri tom ne napada ili povređuje, već samo da joj pokaže da je otvoreno za dalji razgovor i traženje rešenja.

Za uspešno sporazumevanje važno je i poznavanje neverbalne komunikacije i njenih osobenosti, što se u nekim radionicama postiže time što se, na primer, od dece traži da neverbalno izraze neke poruke ili da odgonetnu neverbalne poruke koje im drugi upućuju.

Osim toga, starijoj deci bliže je i značajnije iskustvo nastajanja i širenja glasina, te je repertoar komunikacijskih veština za ove uzraste upotpunjen odgovarajućim sadržajima. Nakon što sami proizvedu fenomen glasina, kroz razmenu iskustava uobličavaju znanje o tome kako su doživeli svoje učešće u samom procesu, u kojoj meri su bili sigurni u tačnost prenete poruke i čime su sve doprineli da se poruka izvitoperi. To iskustvo ih čini otvorenijim za prihvatanje saznanja o tome kako se sve može poboljšati komunikacija.

Agresija

Za ponašanje u konfliktnim situacijama veoma su bitni i načini ispoljavanja agresije koji se, takođe, menjaju sa uzrastom. Sa uzrastom se smanjuje zastupljenost fizičke agresije a raste sklonost da se agresija ispoljava verbalno. Takođe, tokom razvoja pomera se težište sa instrumentalne na neprijateljsku agresiju, pri čemu instrumentalna agresija predstavlja ponašanje usmereno na postizanje cilja, bez obzira hoće li drugi time biti povređen ili ne, a neprijateljska je usmerena na povređivanje drugog, bez obzira postiže li se time i neki drugi cilj. Glavnina agresivnosti predškolske dece je instrumentalna, usredsređena na zaštitu sebe i onoga što smatraju svojim: deca se opiru svim oblicima sputavanja, otimaju igračke jedna od drugih, odguruju drugog od predmeta s kojim bi da se igraju, brane svoje stvari od nasrtaja drugih. Dakle, mala deca ređe reaguju besno ili pokušajem

da oštete ili povrede nešto ili nekoga. Tokom predškolskih i ranih školskih godina agresivni postupci menjaju način ispoljavanja: kad dođe do agresije, ona je češće verbalna nego fizička, i češće neprijateljska nego instrumentalna.

Što je dete starije, veći je repertoar ponašanja koja može da ispolji u konfliktnoj situaciji, kao što je širi dijapazon onoga što može da doživi kao osujećenje na koje će agresivno reagovati. Takođe, njegova sklonost da uzvratí agresijom na agresiju sve više zavisi od toga da li postupak druga razume kao nameran ili kao nenameran: procenu da je agresivni čin drugog nameran najčešće će pratiti osvetnička reakcija. Reagovanja dece na agresivni čin čiji su motivi nejasni ukazuju na to kako se uobličava začarani krug agresije, i koliki značaj ima jasno sagledavanje motiva druge osobe: deca čije je agresivno ponašanje inače tolerisano i održavano sklonija su da nejasni motiv drugog protumače kao nameru da povredi, te će i uzvratiti agresijom, što će druga strana shvatiti kao nezasluženo namerno povređivanje, pa će i ona osvetnički reagovati, i tako redom...

Iako psihološka literatura ukazuje na postojanje individualnih razlika — pojedinci se međusobno razlikuju po opsegu podsticaja koji kod njih izazivaju agresivno ponašanje, po jačini agresivnog afekta, po opsegu pobuđenih agresivnih ponašanja, kao i po meri kočenja agresivnih pobuda — i oni najviše skloni agresivnom reagovanju mogu da modifikuju svoju sklonost zahvaljujući odgovarajućim iskustvima i izmenjenom kontekstu u kom se osujećenje doživljava. Tome značajno doprinose znanja o tome kako bolje „dešifrovati“ motive druge osobe, kako se „nositi“ sa svojim besom, i naravno, povećano samopouzdanje.

Sva društva iznalaze načine da zaštite svoje članove od povređivanja i ubijanja. Sva na neki način regulišu agresivno ponašanje, ali se razlikuju po tome kako vrednuju agresiju i u kojoj je meri regulišu. Grubo uzev, neka društva podižu svoj podmladak da budu ratnici, a neka naglašavaju miroljubivost kao način života, i vaspitavaju svoju decu da budu neagresivna. Međutim, u većini savremenih društava sve su uočljivija nastojanja da se na konstruktivan način prilazi konfliktnim situacijama, čemu se saobražavaju i vaspitni ciljevi i postupci.

S obzirom da su osećanja ljutnje i besa česti pratioci sukoba, u ovom smo programu nastojali da deci damo priliku da, kroz igru, svesno dožive ova obično neprihvaćena osećanja, da osveste njive uzroke i izraze, i tehnike njihovog razbuktavanja, odnosno, smirivanja. U radionicama koje se bave ovom temom posebno se naglašava prepoznavanje motiva osoba koje se agresivno ponašaju. Sve ovo omogućuje deci da kroz simulirano iskustvo dođu do saznanja kako mogu da usmeravaju svoj (ili tuđ) bes, kao i to da bes nikada ne dovodi do stvarnog razrešenja konfliktné situacije, jer nudi samo dva ishoda: pobedu ili poraz samo za jednu stranu. Tako se u pomenutom primeru sa crtanjem stripa od mlađih osnovaca traži da na kraju ocene da li su njihovi junaci iz stripa zadovoljni time kako se priča završila, a ukoliko nisu (odnosno, ako se priča završava

izlivom besa jednog lika koji je doveo do potpunog poraza drugog), suočavaju se sa činjenicom da postoje i takva rešenja gde obe strane iz sukoba mogu da izađu zadovoljenih interesa. Za starije učenike radionice na ovu temu usredsređene su na složenije doživljaje i njihovu grupnu elaboraciju i obradu. Sa njima je moguće razrađivati istančanije razlike između raznih tehnika regulisanja besa ili razlika između agresivnog, pasivnog ili samopozdanog reagovanja na osujećenje. Simuliranjem neke osujećujuće situacije, oni naizmenično mogu da se uživljavaju u osobe koje reaguju na pomenute načine i tako iskustveno spoznaju razlike među njima.

Odgonetanje svojih potreba

Jedna od sposobnosti neophodnih za konstruktivno savladavanje konfliktnih situacija podrazumeva poznavanje svojih potreba i raznih načina na koje se one mogu zadovoljiti. Ta sposobnost se nesumnjivo uvećava sa uzrastom, odnosno, sa rastom kognitivnih sposobnosti i sve bogatijim i složenijim iskustvom.

Jedna važna komponenta ponašanja vezanih za zadovoljenje potreba jeste sposobnost odlaganja zadovoljenja, koja je, sudeći po nalazima brojnih psiholoških istraživanja, iznenađujuće stabilna lična odlika kod koje uzrasne razlike ne donose bitnije promene. Drugim rečima, ova sposobnost bi se mogla smatrati konstitucionalnom odlikom ličnog temperamenta, ali ipak, kao i kod svih takvih odlika, načini njenog ispoljavanja podložni su vaspitnim uticajima. Druga važna komponenta je saznajne prirode, i ona se odnosi na samo odgonetanje svojih potreba, i za nju je iskustveno učenje daleko presudnije.

Upravo zbog važnosti osveščivanja ovih odrednica vlastitog ponašanja tema potreba zauzima značajno mesto u programu „Učionica dobre volje“. U radionicama za mlađe osnovce sam pojam potreba približava se preko upoznavanja i odgonetanja sopstvenih želja — putem njihove artikulacije kroz igru, crtež i razgovor. Produbljenje osveščivanje svih elemenata bitnih za zadovoljenje želje/potrebe ostvaruje se suočavanjem dece sa mogućim preprekama, potom sa ličnim udelom i mogućom pomoći drugih da se prepreke savladaju (uz razlikovanje toga šta sama mogu da učine da bi ostvarila svoju želju, a za šta im je potrebna pomoć drugog), suočavanjem sa činjenicom da je važno poznavati svoje želje iako se sve one ne mogu ostvariti, i konačno, sa doživljajem vremena koje deli želju od njenog ostvarenja. Korišćenje crteža, igre i elemenata rituala, uz razgovor, na mlađim uzrastima čini celo ovo iskustvo neposrednijim i prepoznatljivijim.

Sa starijim uzrastima produbljenje se upoznaju razlike u potrebama i interesima sukobljenih strana i zavisnost ponašanja u konfliktnoj situaciji od toga koliko se vodi računa o svojim i tuđim interesima: radi se na saznanju da uz malu brigu o sebi i drugome najčešće ide izbega-

vanje sukoba, uz veliku brigu o sebi a malu o drugome — nadmetanje, uz malu brigu o sebi, a veliku o drugome — popuštanje, a uz veliku brigu i o sebi i o drugome — saradnja.

Proces upoznavanja i jasnog izražavanja svojih potreba (učenje „jezika potreba“) upotpunjuje se iskustvima razumevanja i uvažavanja potreba drugih osoba.

Sa pitanjem potreba i njihovog zadovoljenja tesno je povezana čitava problematika konflikata i konstruktivnog pristupa njihovom razrešavanju. Zbog toga se već kod osveščivanja prepreka na putu do ostvarenja želja, odnosno, zadovoljenja potrebe, radi na osveščivanju sukoba koji mogu nastati usled različitih interesa i sukobljavanja različitih potreba. Tako, na osnovu ponuđenog uvoda u priču u kojoj se sukobljavaju potrebe deteta i roditelja, deca odigravaju nastavak i završetak priče, a voditelj kroz parafrazu naglašava različite potrebe i interese različitih likova, i njihovo usklađivanje kao jedini konstruktivan način da se sukob razreši.

Deci se kroz razne radionice omogućuje da postanu svesna razlika između unutrašnjeg doživljaja i manifestovanog iskaza ili ponašanja, da povezuju postupke s odgovarajućim osećanjima, da osveste promene doživljaja i ponašanja tokom eskalacije sukoba, i da jasno sagledaju šta znači prihvatiti odgovornost za vlastito ponašanje. Konačno, omogućuje im se da uvide kako različiti ishodi oblikuju doživljaj pojedinih učesnika u sukobu.

Kod starijih učenika na ovim iskustvima temelji se učenje još konkretnijih znanja i veština potrebnih za konstruktivno ponašanje u sukobu i nalaženje zadovoljavajućih rešenja.

Samopouzdanje

Razvoj svih do sada navedenih sposobnosti uvećava mogućnosti deteta da jasno sagleda svoje potrebe i potrebe ili zahteve drugog. Hoće li ova postignuća biti integrisana tako da dete osposobe da se u konfliktnim situacijama ponaša samopouzdanu u velikoj meri zavisi od okolnosti u kojima živi i načina na koji se vaspitava. Samopouzdanu ponašanje je zapravo ključ za konstruktivno razrešavanje konflikata, jer ono, s jedne strane, podrazumeva osetljivost i otvorenost za potrebe drugog, a sa druge, podrazumeva prepoznavanje i uvažavanje sopstvenih potreba i punu svest o pravu da one budu zadovoljene. Otuda, rad na razvijanju samo-uvažavanja i samopouzdanog ponašanja čini okosnicu čitavog programa „Učionica dobre volje“, a istom cilju teže i posebne radionice usmerene na razvijanje pojma o sebi, koje, prateći uzrasno različite procese uobličavanja pojma o sebi kroz suočavanje sa drugim, naglasak premeštaju sa pitanja „Ja sam ja, a ko si ti?“, i „Ko si ti, ko sam ja?“, na konstataciju „Ja sam ja — ti si ti“.

Praktična socijalna znanja

Sve do sada rečeno upućuje čitaoca na to da se program „Učionica dobre volje“ velikim delom bavi podsticanjem razvoja socijalne kognicije, i to pre svega onim aspektima socijalnog saznanja koji, s jedne strane, podrazumevaju opažanje i razumevanje ponašanja i psihičkih stanja drugih osoba, a sa druge, svest o sebi kao o osobenom biću različitom od drugih. Međutim, za potpunije razumevanje razlike između konstruktivnog i destruktivnog socijalnog ponašanja potrebna su i neka praktična socijalna znanja koja mogu pomoći da se ta iskustva delotvornije uobliče i razmene s drugima, a potom i primenjuju u tipičnim neprijatnim situacijama koje prate svakodnevni život učenika u školi.

Vrlo česta školska iskustva jesu iskustva odbačenosti, socijalnog pritiska, kao što su, na primer, i situacije u kojima treba pokazati dobru volju. Njih obično ne prate ona sasvim konkretna socijalna znanja koja mogu pomoći konstruktivnijem uobličavanju sličnih iskustava, razmeni s drugima i adekvatnom ponašanju u takvim situacijama. Zbog toga, gde god je to bilo moguće, a u nekim radionicama i posebno tematizovano, ovaj program nudi mogućnost da se takva iskustva dožive i kroz razmenu s drugima i odgovarajuću saznavnu elaboraciju uklope u lični obrazac ponašanja. Već iz Sadržaja ovog priručnika se vidi da je tema „Izvini“ zastupljena u sva tri potprograma. U radionicama posvećenim toj temi deca se simuliranjem nekih svakodnevnih situacija provode kroz iskustvo (nenamernog) činjenja nečeg što drugoga može da povredi, i osvešćuje im se potreba da preuzmu odgovornost za svoj postupak i da tom drugom i pokažu/iskažu da se osećaju odgovornim za to što su činili. Sa starijim učenicima isto se iskustvo pobuđuje i osvešćuje na složeniji način.

Naše duboko uverenje je da će sva iskustva kroz koja deca prolaze tokom primene ovog programa radionica doprineti tome da sukobe počnu da sagledavaju na jedan nov način: da shvate da sukob nije isto što i svađa, već da može biti dragoceno iskustvo kroz koje se stiču važna saznanja i o sebi, i o drugima, i da se sukobi mogu rešavati na konstruktivne načine.

Prilagođenost programa različitim uzrastima

Naglašeno je već da je „Učionica dobre volje“ program namenjen mlađim i starijim osnovcima i srednjoškolcima. Takođe, već je nagovešteno da uzrast učenika u velikoj meri određuje način na koji se pojedine teme obrađuju i na koji se organizuju prateće radionice. Ovo je značajno zato što je na osnovu razvojno-psiholoških istraživanja poznato da nekad i pola godine razlike u uzrastu značajno menja način rasuđivanja, socijalnog ponašanja i zrelost ličnosti. Sadržaj (tema) radionice, igrovni kon-

tekst, težinu zahteva koji se deci postavljaju, dinamiku i organizaciju aktivnosti, kao i vrstu korišćenog materijala, najviše treba prilagođavati uzrasnim razlikama. Isto tako, uzrasnim razlikama valja prilagoditi i obim pojedinih tema tako što se za mlađe uzraste pojedine teme razlažu na sitnije jedinice, dok se na starijim uzrastima obrađuju globalnije i na višim nivoima opštosti.

Na primer, konflikt se za mlađe uzraste mora obrađivati kroz čitav niz sitnijih koraka: najpre je potrebno osvestiti potrebe, kao i prepreke da se one zadovolje; zatim, dete treba da sagleda koje sve oslonce može da koristi da bi zadovoljilo svoju potrebu; potom, koja mu sve rešenja stoje na raspolaganju... Na starijim uzrastima svi se ti koraci mogu objediniti i obraditi kroz jednu radionicu.

Da bi se mlađa deca pridobila za ponuđene aktivnosti, igrovni kontekst mora biti bogatiji, jasniji i dramaturški obrađeniji. Na mlađim uzrastima simbolička igra je spontani oblik aktivnosti deteta i zato je najlakši put motivisanja upravo kroz oslanjanje na simboličke aktivnosti. Zbog toga se deca i uvode u pojedine aktivnosti tako što se najpre kroz odgovarajuće uloge uključe u simbolički svet mašte. Na primer, kaže im se: „Zamislite sada da ste detektivi u jednoj policijskoj stanici, i vaš zadatak je da rešite ovaj slučaj...” Ili: „Zamislite da je ovo pred vama jedan čudnovat bunar želja...” Ili: „Danas ćemo se igrati pozorišta. Svi ćete biti glumci koji će igrati u jednoj predstavi...” S druge strane, igrovni kontekst na starijim uzrastima nema tako presudnu ulogu, i za učesnike je prirodnije da u aktivnost budu uvedeni prizivanjem nekog njihovog svakodnevnog iskustva, bez dramski razrađenog uvoda. Deci starijih uzrasta veća sazajna zrelost omogućuje da ispune zahtev uključivanjem složenijih intelektualnih operacija, veće refleksivnosti i osvešćenosti.

Očigledno je da težina zahteva koji se postavljaju deci mora biti prilagođena njihovim sazajnim sposobnostima. Važno je uvek imati u vidu da zadaci ne smeju biti ni prelaki, ni preteški. Ukoliko su odveć laki, postoji opasnost da deci bude dosadno, a ako su odveć teški, deca će se nepotrebno suočiti sa svojim neuspehom.

Dinamika radionice je najvećim delom uslovljena stepenom i kvalitetom pažnje i sposobnosti koncentracije dece različitih uzrasta. Radionica namenjena deci mlađih uzrasta mora sadržati više raznovrsnih aktivnosti koje se smenjuju u relativno kratkim intervalima. Osim toga, radionica mora uključivati više aktivnosti motoričkog tipa. Na taj način se prirodna želja dece za kretanjem kanališe kroz aktivnosti koje su tematski relevantne, ali uključuju pokrete, crtanje, promenu pozicije sedenja i promenu položaja u prostoru. S druge strane, radionice za starije uzraste mogu se sastojati iz jedne jedine aktivnosti koja traži duže mentalno i fizičko angažovanje jedne vrste (na primer, rešavanje nekog problema u malim grupama).

Da bi se obezbedila dovoljna motivacija mlađe dece uvek se treba truditi da materijal koji se koristi bude raznovrstan, raznobojan ili na neki

drugi način privlačan. Međutim, to nije neophodno za decu starijih uzrasta, iako se načelno preporučuje za sve radionice i za sve uzraste.

Ko i gde može da primenjuje ovaj program?

Program „Učionica dobre volje“ napravljen je tako da ga, uz ovaj priručnik i odgovarajuću kraću obuku, mogu uspešno primenjivati kako učitelji i nastavnici, tako i školski psiholozi i pedagozi. Naravno, program mogu primenjivati i svi drugi uključeni u rad sa školskom decom. Sam program uspešno može da upotpuni i dodatno osmisli postojeće oblike i sadržaje rada na času razrednog starešine ili odeljenjske zajednice, u produženom boravku, na ekskurziji ili rekreativnoj nastavi.

Radionice su pravljene tako da traju jedan dvočas, i da mogu da se organizuju sa svom decom u jednom odeljenju. Za organizaciju i vođenje nekih radionica dovoljna je samo jedna osoba, ali za neke složenije radionice neophodna su dva voditelja, što je uvek i naznačeno uz takve radionice. To je najčešće slučaj sa onim radionicama u kojima se više no u ostalim koristi rad u manjim grupama učenika.

Ako se radionice organizuju tokom redovne nastave, poželjno je da se izvode redovno, kako bi se održao kontinuitet rada, i to jednom nedeljno, kako ne bi bilo odveć velikih pauza u radu. U tom slučaju ceo program može da se uklopi u jedno polugođe. U slučaju da se program primenjuje izvan redovne nastave — tokom ekskurzije ili, još bolje, tokom rekreativne nastave — onda se radionice mogu organizovati i svakodnevno, kako bi se ceo program realizovao za raspoloživo vreme.

Kako primenjivati program?

Teme pojedinih radionica, i onih za mlade i onih za starije uzraste, nadovezuju se jedna na drugu tako da postupno uvode sve složenija znanja i veštine neophodne za konstruktivno razrešavanje konflikata. Zbog toga je za njihovo uspešno usvajanje potrebno poštovati redosled izložen u priručniku. U tom smislu svaki potprogram čini jednu zatvorenu celinu. Međutim, to ne znači da ceo program „Učionica dobre volje“ predstavlja zatvoren sistem. Ukoliko se poštuju osnovna načela rada, ponuđene radionice moguće je modifikovati i nadograđivati u skladu sa prilikama u kojima se realizuju. Na primer, pojedine teme se mogu uobličavati i obrađivati kroz drugačije sadržaje od onih koji su ponuđeni. Isto tako, pojedine veštine i socijalna znanja što ih program nudi moguće je usvajati ne samo u navedenim radioničkim okvirima, već i tokom nastave: na primer, pojedini elementi programa mogu se lako tematski uklopiti u časove poznavanja prirode i društva, ili istorije, ili maternjeg i stranog jezika.

S druge strane, i sam oblik radioničkog rada pogodan je način organizovanja grupnog učenja sadržaja koji nisu neposredno vezani za temu konflikata i njihovo konstruktivno razrešavanje. Nadamo se da će naredno poglavlje za nastavnike i učitelje predstavljati takvu jednu inspiraciju.

Literatura

- Paul Henry Mussen, John Janeway Conger, Jerome Kagan, Aletha Carol Huston (1984). *Child Development and Personality*. New York: Harper Row, Publishers.
- Sandra Scarr, Richard A. Weinberg, Ann Levine (1986). *Understanding Development*. New York: Harcourt Brace Jovanovic, Publishers.
- Ross Vasta, Marshall M. Haith, Scot A. Miller (1992). *Child Psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kinshasha Nia-Azariah, Frances Kern-Ctotty, Louise Gomer Bangel (1992). *A Year of SCRC: 35 Experiential Workshops for the Classroom*. Cincinnati, Oh: Center for Peace Education.
- Radovanović, Venceslav (1991). „Empatija kao veština i podsticajni činilac profesija koje pružaju pomoć“, u: *Pravci razvoja teorije i prakse obrazovanja odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, str. 171-173.