

Златко Павловић¹
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију

УДК 37.018.26
DOI: 10.7251/RAD1920028P
Оригинални научни рад

ДОЖИВЉАЈ „ТОКА“ И ЗАСТУПЉЕНОСТ АНКСИОЗНОСТИ КОД УЧЕНИКА У СИТУАЦИЈАМА УЧЕЊА У ЗАВИСНОСТИ ОД РОДИТЕЉСКИХ ЗАХТЈЕВА И ПОДРШКЕ

У раду су приказани резултати истраживања о везама између неких понашања родитеља према дјечи и двије врсте искустава која дјеца могу имати у ситуацијама учења. Испитивали смо како су ниво захтјева које родитељи постављају пред дјецу у погледу школског учења и степен подршке коју им у тој активности пружају повезани са заступљеношћу доживљаја *шока* и доживљаја анксиозности у ситуацијама учења код дјече. Резултати сугеришу да појава обје врсте искустава више зависи од степена родитељске подршке него од нивоа захтјева. Појави искуства тока у ситуацијама учења највише доприноси велика родитељска подршка, а високи захтјеви које им родитељи постављају могу ограничено дјеловати на појаву тог искуства. И на појаву анксиозности у ситуацијама учења пресудно утиче родитељска подршка. Што је она већа, то је вјероватноћа јављања анксиозности код дјече мања. Ниво захтјева се није показао значајним за јављање анксиозности. Дјеца пред коју родитељи постављају и ниске и високе захтјеве извјештавала су и о великом и о малом присуству анксиозности, у зависности од подршке коју добијају. Резултати су продискутовани са становишта Чиксентмихаљијевих модела о зонама искуства у простору дефинисаном процјенама субјекта о нивоу изазова активности којом се баве и властитим способностима за бављење том активношћу. Значај резултата огледа се у могућности да се они примијене у савјетовању родитеља како да у породичној средини дјелују у правцу подстицања мотивације за школско учење код дјече.

Кључне ријечи: породична клима, школско учење, доживљај тока и учење, анксиозност и учење.

¹ zlatko.pavlovic@ffuis.edu.ba

УВОД

Све што нам се догађа одражава се у нашем доживљајном свијету. Посебна искуства прате збивања око нас и наше одговоре на та збивања. Од карактера тих субјективних искустава умногоме зависи наш однос према активностима у које смо укључени, као и спремност за наставак или прекидање тих активности. Другим ријечима, процеси у доживљајном свијету појединца тијесно су повезани са његовом мотивацијом. Тако је и са мотивацијом за учење. И када учимо, ми имамо одређене доживљаје везане за ту активност. Од природе доживљаја зависи како и колико ћемо се предавати тој активности, да ли ће нам учење бити пријатно или непријатно, а на крају и какве резултате ћемо у њему постићи. Један од циљева које педагози постављају пред образовну праксу је, не само да ученици усвоје квалитетна знања, него и да им активност учења буде што је могуће пријатнија. Данас ћемо се тешко поносити тиме што смо ученику знање „штапом утјерали у главу“. Зато су корисна сазнања о факторима који утичу на то како дјеца доживљавају учење. Таква сазнања омогућују нам да особама које имају пресудан утицај на дјецу (прије свега родитељима и наставницима) дајемо конкретне препоруке о томе како поступати са дјецом да им учење не буде искључиво извор непријатности или досаде. Пред васпитачима је много замки у које неодговарајућим поступцима према дјецу могу упасти, а што може резултирати тиме да се код њих развија отпор према учењу (Антић, 2018).

Доживљајни свијет је врло комплексан, па га није једноставно истраживати и описивати. То је тако и када је ријеч о доживљајима који прате учење. Један од начина да се истражује и описује квалитет искустава која ученици имају током учења јесте Чиксентмихаљијев концепт доживљаја тока (flow). Могуће је регистровати колико често ученици имају такво искуство током учења и који фактори у окружењу ученика доприносе његовој појави.

Доживљај тока

На питање шта је то што желе да постигну у животу људи ће различито одговарати, али у нечему ће већина бити слична. Већина њих ће говорити о срећи као животном циљу. Феноменом среће су се људи бавили одувјек. О њој су говорили и писали умјетници, филозофи, свештеници. Михаљ Чиксентмихаљи је имао намјеру да феномену среће приђе са научне стране. Пошао је од питања од чега се састоји то субјективно искуство које називамо срећом, тј. шта тачно осјећамо када смо срећни и какве су индивидуалне разлике међу људима кад је ријеч о карактеристикама тог искуства и његовој учесталости.

Своја истраживања је Чиксентмихаљи започео још шездесетих година 20. вијека. На основу њих је разрадио концепт доживљаја тока (flow), који је наредних деценија разрађивао и дограђивао стварајући једну од најзначајнијих теорија позитивне психологије. Чиксентмихаљи каже да у оним тренуцима када се осјећамо срећним ми имамо посебно искуство (оптимално искуство) које он назива доживљајем тока. Термин *шок* је одабрао подстакнут извјештајима неких својих испитаника који су користили аналогију са спонтаним, глатким протицањем флуида да би описали то оптимално искуство (Csikszentmihalyi, 1999). Иако је то многим било познато одавно, он је научним путем потврдио да срећа: „[...] није нешто што се купује новцем или остварује командом. Она не зависи од спољних догађаја, већ више од тога како их тумачимо“ (Čiksentmihalji, 1999, str. 12). У свијету око нас се у сваком тренутку догађа мноштво ствари. За нас значај имају оне којих смо свјесни, а у нашу свијест се пробијају оне информације на које смо обратили пажњу. Зато у концепту доживљаја тока пажња има кључну улогу. Оно што закупи нашу пажњу обликује нам свијест и одређује наше искуство. „Пажња игра кључну улогу при *улажењу* у стање тока и задржавању у њему“ (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, str. 92). До таквих закључака Чиксентмихаљи је дошао анализирајући извјештаје испитаника о томе шта су осјећали у тренуцима када су били срећни. Открио је да су они, без обзира на разлике у животном добу, професији или културној припадности врло слично описивали такво оптимално искуство које обично називамо срећом. Најважнија одлика оптималног искуства је то да је оно циљ само по себи, да је оно *аутошелично* (*ауто* – ја и *шелос* – циљ). Аутошелично искуство имамо када на неку активност пажњу усмјеравамо због ње саме (када само бављење том активношћу производи ово искуство), а не ради посљедица које та активност производи.

Анализирајући изјаве испитаника Чиксентмихаљи је утврдио да оптимално искуство има сљедеће опште карактеристике (Čiksentmihalji, 1999; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002): 1. Интензивна и фокусирана концентрација на активност; 2. Свијест је толико закупљена активношћу да се из ње губе друге ствари, свакодневне бриге и проблеми у тим тренуцима нестају; 3. Свијест о самом себи се губи или повлачи у други план, граница између субјекта и околине слаби, он као да се сједињује са свијетом око себе кроз активност којом се бави; 4. Изражен осјећај контроле над сопственим поступцима; 5. Измијењен осјећај за вријеме, било да трајање изгледа много краће или много дуже него што објективно јесте.

Трагајући за факторима од којих зависи јављање доживљаја тока, Чиксентмихаљи је издвојио два основна: карактер постављених циљева

и ниво способности потребних за њихово испуњавање. Оптимално искуство јавља се онда када је пажња усмјерена на циљеве који представљају одређени изазов, при чему су постојеће способности dostatне за остваривање циљева (дакле, када су циљеви и способности у својеврсној равнотежи). Притом је важно да постоји и правремена и јасна повратна информација о напредовању у остваривању циљева, јер она указује на то да ли је тренутна стратегија адекватна или су потребне корекције (Csikszentmihaly, Abuhamdeh & Nakamura, 2005). У почетку разраде теорије доживљаја тока, на основу захтјевности циљева којима се тежи и нивоа способности за њихово остваривање Чиксентмихали је дефинисао три зоне у којима се могу јавити пратећа искуства. Приказане су на Графикону 1.

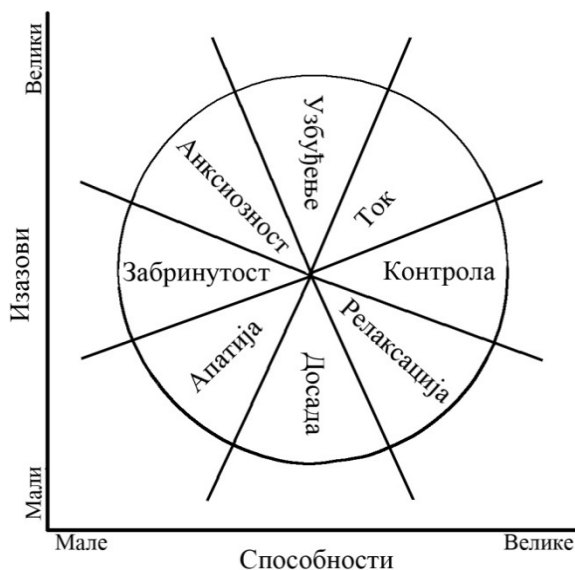


Графикон 1: Првобитни модел са три зоне искуства
(према Csikszentmihalyi, 1975)

Доживљај тока јавља се у зони у којој постоји баланс између перцепције изазова пред којима се субјект налази и процјене способности да изазове савлада. Изван те зоне јавиће се различита друга искуства у зависности од односа између изазова и способности. Ако је ниво изазова у некој ситуацији већи од способности да се са њом успјешно изађе на крај, јавиће се забринутост. Уколико је изазовност ситуације много већа од процијењеног нивоа способности, јавиће се анксиозност. Уколико је ниво способности већи од изазовности ситуације (односно од прилика

да се те способности искористе), јавиће се досада која прелази опет у анксиозност ако та разлика поприма велике размјере.

На основу каснијих истраживања, Чиксентмихали је кориговао и допунио овај модел. Показало се да се доживљај тока тешко јавља у активностима које обезбјеђују низак ниво изазова, без обзира на то што их прати низак ниво способности, тј. без обзира на то што постоји баланс између захтјева и способности. У таквим ситуацијама ће се прије јавити стање апатије. Такође, осјећај досаде може прећи у стање релаксације ако дисбаланс између ниских изазова и способности није тако велики (релаксација је прелаз између досаде и доживљаја тока, као што је забринутост прелаз између апатије и анксиозности). Још више проширени модел зона у којима се јављају различита искуства приказан је Графиконом 2.



Графикон 2: Проширени модел са осам зона искуства (према Csikszentmihalyi, 1997)

Према овом моделу, за појаву доживљаја тока потребно је да и перцепција изазова и процјена способности буду изнад неког субјектовог просјечног, уобичајеног нивоа. Што је одступање једне или обје димензије више испод тог нивоа, искуство се више приближава стању апатије. Са смањивањем способности, доживљај се мијења од доживљаја тока у правцу узбуђења, анксиозности и забринутости до апатије. Са смањивањем изазовности ситуације, доживљај се мијења од доживљаја тока

у правцу осјећаја контроле над ситуацијом, релаксације и досаде до апатије. Истраживања потврђују да се доживљај тока појављује управо у зони великих изазова праћених великом подршком. Нпр., Хектнер и Асакава су на адолесцентима мјерили више показатеља доживљаја тока и утврдили да су убједљиво најзаступљенији у ситуацијама које карактерише изражен осјећај изазова праћен великом подршком (Hektner & Asakawa, 2000).

Учесталост доживљавања тока није само питање тога колико ће људи бити задовољни животом и уживати у њему. Тиче се и њихове успјешности у најразличитијим активностима током којих могу имати то искуство. Чешће присуство доживљаја тока у искуственом свијету појединца позитивно је повезано са креативношћу у умјетности (Perry, 1999), са врхунским постигнућима у спорту (Jackson, Thomas, Marsh & Smethurst, 2002) и са успјехом у учењу (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993; Heine, 1996).

Доживљај тока при учењу

Објашњавајући културни значај оптималног искуства, Чиксент-михаљи наводи историјске примјере непродуктивних и деструктивних облика понашања људи у вријеме деградације великих заједница, када широки слојеви друштва не успијевају да живе продуктивним животом, односно када су им значајно редуковане могућности доживљавања таквог искуства. „Када год друштво није у стању да обезбиједи доживљај тока у продуктивним активностима, његови чланови ће га налазити у активностима које су реметилачке или чак рушилачке“ (Csikszentmihalyi, 2005, стр. 606).

Нешто слично се може рећи и за школу и живот ученика у школској средини. Онда када школа не пружа ученицима прилике да доживе искуство тока у пожељним школским активностима (првенствено у активности учења), они ће потражити могућности да то искуство доживљавају у неким другим активностима, од којих ће многе реметити остваривање школских васпитно-образовних задатака или чак бити у директној супротности са њима. Зато је једно од кључних педагошких питања питање: како обезбиједити да дјеца имају доживљај тока током активности учења.

Да би учење било праћено таквим искуством, потребно је да ученици активност учења доживљавају као изазов и да њихове способности за савладавање садржаја учења буду усклађене са нивоом тог изазова. Најбоља потврда да је доживљај тока могућ у учењу јесте учење код мале дјеце. „Мала дјеца највећи дио времена имају доживљај тока када уче

да ходају, да говоре или неке друге нове ствари. Она бирају шта ће да раде и усклађују изазове са способностима. Нажалост, почињу да губе то осјећање када пођу у школу зато што више не могу сама да бирају циљеве ни ниво на којем ће их остваривати“ (Scherer, 2002, str. 13).

Да је одговарајућим усклађивањем изазова и способности могуће подстицати доживљај тока при учењу и након раног дјетињства, показују резултати истраживања.

Вејлан извјештава о експерименту у школи са циљем да се формира такво окружење за учење које ће подстицати појаву доживљаја тока код ученика (Whalen, 1999). Наставници су подстицали ученике да бирају активности које за њих представљају изазов и да се дуже вријеме баве тим активностима. Помагали су им и да откривају нове потенцијално изазовне активности у школи и да препознају код себе потенцијале за бављење њима. Аутор закључује да је програм довео до чешће појаве доживљаја тока код ученика, али и до израженијег вредновања тог искуства, као и до вишег нивоа мотивације за школске активности.

Посебан облик е-учења који обезбјеђује континуирано усклађивање тежине захтјева са способностима за учење омогућује да ученици током учења имају искуство тока (Lynch & Ghergulescu, 2017). Њих 88% имали су искуства са карактеристикама тока, док их је 46% имало то искуство у његовом пуном облику. Неки елементи доживљаја тока одавно егзистирају у васпитно-образовним установама, нпр. у Монтесори-школама (Kahn, 2000).

Са становишта породичног васпитања важно је како родитељи могу допринијети томе да њихова дјеца током учења чешће имају доживљај тока. Од бројних варијабли које се тичу односа родитељи – дијете, у том контексту су занимљиве оне које имају везе са начином на који дјеца доживљавају изазове у активностима учења и како процјењују сопствене способности за учење. На питање о карактеристикама породице које олакшавају да дјеци учење буде пријатно искуство, у једном интервјуу Чиксентмихали издваја подршку и изазове уз објашњење на шта конкретно мисли: „Под изазовима подразумијевам висока очекивања, високе стандарде, уз обезбјеђивање дјечи и много независности излажући их новим приликама кад год је то могуће. Подршка једноставно значи да дјеца осјећају да је породица као цјелина заинтересована за добробит сваког њеног члана“ (Scherer, 2002, str. 16). Док се изазови могу повезивати са нивоом захтјева које родитељи постављају пред дјецу, подршка коју им пружају повезана је са другим фактором који је кључни за доживљај тока – са дјечјом процјеном властитих способности. Дјеца пред коју родитељи постављају веће захтјеве у различитим активностима, тј. имају већа очекивања од њих, чешће су у ситуацији да користе своје

способности (чешће те активности могу доживјети као изазове). Такође, дјеца која осјећају да континуирано могу рачунати на помоћ и подршку родитеља стичу самопоуздање и повјерење у сопствене могућности да се успјешно изборе са изазовима. Напријед изнесено нас је мотивисало да нашим истраживањем обухватимо однос између доживљаја тока при учењу код дјеце на једној страни, те нивоа захтјева које родитељи пред њих постављају и степена подршке коју им пружају на другој.

МЕТОДОЛОШКИ ДИО

Предмет, циљ истраживања и хипотезе

Предмет истраживања био је истражити заступљеност доживљаја тока при учењу код ученика старијих разреда основне школе у зависности од нивоа захтјева које родитељи пред њих постављају и степена подршке коју им пружају. Поред доживљаја тока, циљ је обухватао и истраживање заступљености анксиозности код ученика у ситуацијама учења у зависности од родитељских захтјева и подршке.

Пошли смо од претпоставке да ће појави тока при учењу код ученика доприносити и већи захтјеви и већа подршка њихових родитеља. Такође смо претпоставили да ће најизраженији доживљај анксиозности бити присутан код ученика којима родитељи постављају високе захтјеве уз малу подршку.

Варијабле, инструменти и обрада података

Обухваћене су следеће варијабле са инструментима за њихово мјерење:

1. Доживљај тока при учењу (дтпу), мјерен инвентаром за мјерење доживљаја тока при учењу. Ставке инвентара покривају следеће индикаторе варијабле: процјена сопствених способности, осјећај контроле и управљања над ситуацијом, концентрација и губљење појма о себи, промјене у перцепцији времена. Сви наведени индикатори везани су за активност учења. Поузданост инвентара изражена Кронбах-алфа коефицијентом износи 0,73.

2. Доживљај анксиозности при учењу (дапу), мјерен инвентаром за мјерење доживљаја анксиозности при учењу. Ставке инвентара покривају следеће индикаторе варијабле: забринутост и напетост, узбуђеност и узнемиреност, ометајући утицај емоција на дјеловање, тежња ка повлачењу. Сви наведени индикатори везани су за активност учења. Кронбах-алфа коефицијент поузданости за овај инвентар је 0,77.

3. Ниво захтјева које родитељи постављају пред дјецу и степен подршке коју им пружају (нз-сп), мјерени инвентаром за мјерење захтјева и подршке. Ставке инвентара покривају сљедеће индикаторе варијабле (за ниво захтјева): висина очекивања која родитељи имају према дјетету, обим захтјева које родитељи постављају пред дијете, степен независности који родитељи дозвољавају дјетету. Ставке на дијелу инвентара који се односи на подршку покривају сљедеће индикаторе: квалитет комуникације у ситуацији кад дијете има проблем, пружање ослонаца дјетету које наилази на тешкоће, укљученост родитеља у активности дјетета. Кронбах-алфа коефицијенти поузданости крећу се између 0,74 и 0,80 за дио који мјери ниво захтјева, те између 0,75 и 0,80 за дио који мјери степен подршке (Павловић и Перућица, 2018).

Према резултатима са оба дијела инвентара, испитаници су медијаном подијељени на оне пред које родитељи постављају више и пред које постављају ниже захтјеве, односно на оне којима родитељи пружају мању и којима пружају већу подршку. Комбиновањем те двије класификације добијене су четири групе које презентују четири типа породичне средине: ниски захтјеви – мала подршка; високи захтјеви – мала подршка; ниски захтјеви – велика подршка; високи захтјеви – велика подршка.

4. Варијабле које се односе на опште податке о испитаницима (пол, разред, школски успјех), мјерене су упитником за прикупљање општих података.

Сви наведени инструменти преузети су из једног ширег истраживања (Павловић, 2010).

При обради података коришћена је анализа варијансе са Лавеновим тестом хомогености варијанси и LSD-тестом.

Узорак истраживања

Истраживање је реализовано 2004. године на ученицима седмог, осмог и девог разреда основне школе (узраст 12/13 до 14/15 година) из сљедећих школа: ОШ „Пале“ на Палама, ОШ „Соколац“ на Сокоцу, ОШ „Веселин Маслеша“ у Фочи и ОШ „Свети Василије Острошки“ у Требињу. Узорак је бројао 639 ученика разврстаних у 24 одјељења (по осам одјељења сваког разреда).

Резултати истраживања

Доживљај шока у зависности од захтјева и подршке у породичној средини

Полазећи од раније изнесених разматрања о значају родитељских захтјева и подршке за појаву доживљаја тока код дјече, а у складу са Чиксентмихаљијевим првобитним моделом о зонама искуства (Графикон 1), претпоставили смо да ће појави доживљаја тока у ситуацијама учења доприносити пораст и у нивоу захтјева и у степену подршке. Наиме, захтјеви које родитељи постављају дјечи на плану учења представљају важан фактор који утиче на њихово формирање процјена о изазовности те активности, а подршка коју им пружају у учењу утиче на то какво ће развити повјерење у сопствене способности за учење. Према овој претпоставци, доживљај тока требало би да буде најмање заступљен код дјече чију породичну климу карактеришу ниски захтјеви уз малу подршку, више код оних за чије породице су карактеристични високи захтјеви уз малу подршку или ниски захтјеви уз велику подршку, а највише би требало да буде заступљен код дјече којима родитељи постављају и високе захтјеве и пружају им велику подршку. У табелама бр. 1 и бр. 2 приказани су резултати анализе варијансе.

Табела бр. 1: Анализа варијансе скорова које су на инвентару за мјерење доживљаја тока при учењу постигли ученици којима родитељи постављају различите нивое захтјева и пружају различит степен подршке

Извор варијабилитета	SS	df	s ²	F	p
Између група	9509,16	3	3169,72	23,37	,000
Унутар група	77847,34	574	135,62		
Тотал	87356,50	577			

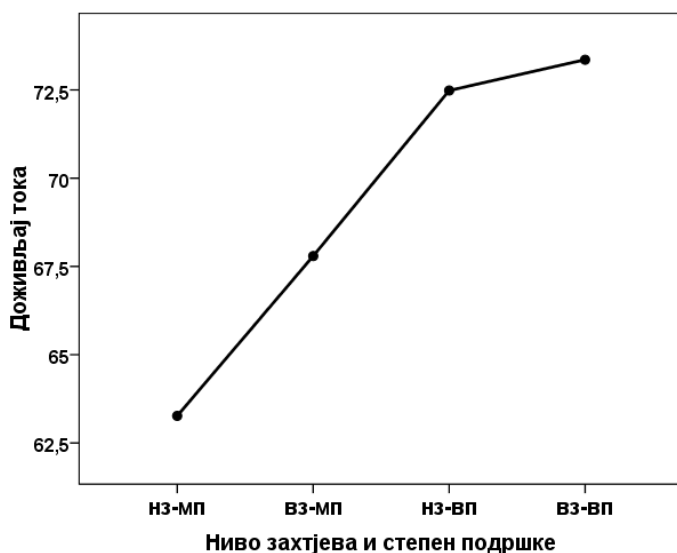
Лавенов статистик: 1,07; $p = 0,36$

Табела бр. 2: Резултати LSD-теста за скорове које су на инвентару за мјерење доживљаја тока при учењу постигли ученици којима родитељи постављају различите нивое захтјева и пружају различит степен подршке

	N	M	s	$M_1 - M_2$ (p)			
				нз-мп	вз-мп	нз-вп	вз-вп
нз-мп	150	63,27	12,54		-4,53* (,001)	-9,22* (,000)	-10,09* (,000)
вз-мп	141	67,79	10,53	4,53* (,001)		-4,69* (,001)	-5,56* (,000)
нз-вп	155	72,48	11,01	9,22* (,000)	4,69* (,001)		-,87 (,527)
вз-вп	132	73,36	12,43	10,09* (,000)	5,56* (,000)	,87 (,527)	

нз-мп: ниски захтјеви – мала подршка; вз-мп: високи захтјеви – мала подршка
 нз-вп: ниски захтјеви – велика подршка; вз-вп: високи захтјеви – велика подршка

Законитост у промјени заступљености доживљаја тока најбоље се уочава на графикону (Графикон 3).



Графикон 3: Аритметичке средине скорова које су на инвентару за мјерење доживљаја тока при учењу постигли ученици којима родитељи постављају различите нивое захтјева и пружају различит степен подршке

Видљиво је да са порастом родитељске подршке расте учесталост појаве доживљаја тока. Једним дијелом то важи и за пораст у нивоу родитељских захтјева (значајна је разлика између група нз-мп и в3-мп, али та тенденција није регистрована у разлици између група нз-вп и в3-вп).

Доживљај анксиозности у зависности од захтјева и подршке у породичној средини

Другом хипотезом претпоставили смо да ће најизраженији доживљај анксиозности бити присутан код ученика којима родитељи постављају високе захтјеве уз малу подршку. У табелама бр. 3 и бр. 4 приказани су резултати анализе варијансе за резултате који се односе на ову претпоставку.

Табела бр. 3: Анализа варијансе скорова које су на инвентару за мјерење доживљаја анксиозности при учењу постигли ученици којима родитељи постављају различите нивое захтјева и пружају различит степен подршке

Извор варијабилитета	SS	df	s ²	F	p
Између група	3311,27	3	1103,76	11,68	,000
Унутар група	54426,79	576	94,49		
Тотал	57738,06	579			

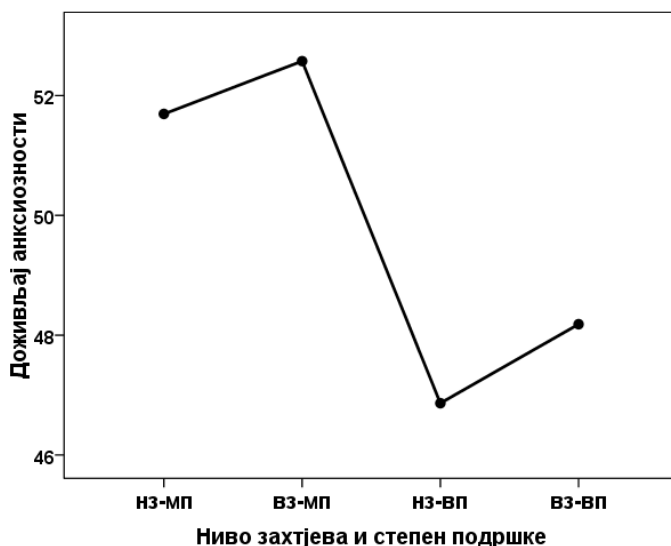
Лавенов статистик: 1,32; p = 0,27

Табела бр. 4: Резултати LSD-теста за скорове које су на инвентару за мјерење доживљаја анксиозности при учењу постигли ученици којима родитељи постављају различите нивое захтјева и пружају различит степен подршке

	N	M	s	M ₁ – M ₂ (p)			
				нз-мп	вз-мп	нз-вп	вз-вп
нз-мп	153	51,69	10,46		-,88 (,44)	4,83* (,000)	3,51* (,003)
вз-мп	141	52,57	10,09	0,88 (,44)		5,71* (,000)	4,39* (,000)
нз-вп	155	46,86	9,19	-4,83* (,000)	-5,71* (,000)		-1,31 (,25)
вз-вп	131	48,18	9,00	-3,51* (,003)	-4,39* (,000)	1,31 (,25)	

нз-мп: ниски захтјеви – мала подршка; вз-мп: високи захтјеви – мала подршка
нз-вп: ниски захтјеви – велика подршка; вз-вп: високи захтјеви – велика подршка

Уочава се да за доживљај анксиозности при учењу већи значај има подршка него захтјев. Међу групама које се разликују према нивоу захтјева (групе нз-мп и вз-мп, као и групе нз-вп и вз-вп) нема статистички значајне разлике у доживљају анксиозности. Са друге стране, ученици из група које карактерише мала родитељска подршка (групе нз-мп и вз-мп) показују знатно веће присуство анксиозности при учењу од ученика из група које карактерише велика родитељска подршка (групе нз-вп и вз-вп). Ова тенденција се лијепо уочава на Графикону 4.



Графикон 4: Аритметичке средине скорова које су на инвентару за мјерење доживљаја анксиозности при учењу постигли ученици којима родитељи постављају различите нивое захтјева и пружају различит степен подршке

Дискусија и закључци

Имајући на уму раније изложене моделе зона искуства у простору дефинисаном доживљајем изазова и процјеном способности за њихово савладавање, могу се извести закључци који слиједу.

Кад је ријеч о доживљају тока, према оба модела зона искуства најизраженији доживљај тока требало би да има група пред коју се постављају и високи захтјеви и пружа јој се велика подршка (група вз-вп). Наши резултати то и потврђују. Према првом, старијем моделу зона искуства, групе вз-мп и нз-вп (групе које карактерише високо присуство

било захтјева, било подршке), према заступљености доживљаја тока, требало би да буду негдје *на њола њуша*. Наши резултати се са тим дјелимично слажу. Резултат за групу вз-мп има такав положај, али је резултат групе нз-вп изнад очекиваног, ако полазимо од старијег модела зона искуства. Према новијем моделу (Графикон 2), група нз-вп требало би да чешће него остале у активности учења доживљава релаксацију. Разлози овог одступања могу бити вишеструки. Прво, треба имати на уму да модели зона искуства полазе од доживљаја изазова и процјене сопствених способности, а ми нисмо мјерили директно те варијабле, него неке факторе у односу родитеља према дјеци који су у вези и са изазовима и са процјеном способности. Зато се, нпр., увијек може поставити питање да ли и у којој мјери високи захтјеви родитеља доводе до тога да дјеца доживљавају изазове у ситуацијама учења или да ли ниски захтјеви значе да дјеца неће учење доживјети изазовним. То колико ће учење бити изазовно, не зависи само од захтјева које постављају родитељи. Друго, остаје отворено питање у којој мјери учење може изазвати искуство релаксације (треба имати на уму да су се питања у инструментима односила на традиционално школско учење). Могуће је да би велика подршка уз мале захтјеве у неким другим активностима изазивала код испитаника релаксацију, али да у случају школског учења такви услови подстичу искуство које је ближе искуству тока. На крају, могуће је да наши инструменти једноставно нису били у стању да детектују све оне фине нијансе на којима почивају разлике у лепези искустава обухваћених новијим моделом зона искуства.

Ретханд је проучавао какви породични услови код талентованих адолесцената подстичу појаву доживљаја тока (Rathunde, 1988, 1996). Нашо је да подстицајно дјелује породична средина коју је он назвао *комплексном*. Њена основна карактеристика је да адолесцентима истовремено обезбјеђује и доста изазовних ситуација и велику подршку у покушајима да са тим ситуацијама изађу накрај. Будући да су доста времена били изложени комбинацији високих изазова и велике подршке, адолесценти из таквих породица знатно чешће су имали доживљај тока него адолесценти из породица које су обезбјеђивале само високе изазове, само велику подршку или је и једно и друго било на ниском нивоу. Накамура и Чиксентмихали породице које подстичу јављање доживљаја тока код дјеце називају *аутошеличне породице* (Nakamura & Csikszentmihaly, 2002). Наши резултати се прилично добро слажу са Ретхандовим. И ми смо добили резултат да је доживљај тока најизраженији код ученика којима родитељи истовремено и постављају високе захтјеве и пружају велику подршку.

Прва хипотеза је потврђена већим дијелом. Са порастом родитељске подршке, код ученика се у ситуацијама учења чешће јавља доживљај тока. За ниво захтјева које родитељи постављају пред ученике то важи у одређеној мјери. (Одступање од очекивања регистровани смо код групе ниски захтјеви – велика подршка, код које је доживљај тока заступљен приближно једнако као код групе у којој су и захтјеви и подршка на високом нивоу. Изгледа да је за доживљај тока при учењу важније колику подршку родитељи пружају дјечи него колико високе захтјеве им постављају.

За доживљај анксиозности смо претпоставили да ће бити најприсутнији код ученика којима родитељи постављају високе захтјеве, а пружају им малу подршку (што је у складу са новијим моделом зона искуства приказаном на Графикону 2). Према тој претпоставци, знатно израженији доживљај анксиозности при учењу у односу на остале требало би да имају испитаници из групе вз-мп, док би код испитаника из осталих група тај доживљај требало да буде осјетно мање изражен и углавном уједначен. Наши резултати се дјелимично слажу са таквом претпоставком. Испитаници из групе вз-мп јесу показали најизраженији доживљај анксиозности, који је статистички значајно већи него код испитаника из група нз-вп и вз-вп. Ситуација са групом нз-мп се не слаже са полазном претпоставком. Наиме, према претпоставци, ниво анксиозности код ове групе требало би да буде сличан анксиозности код група нз-вп и вз-вп, а добијени резултати показују да је он сличан нивоу анксиозности код групе вз-мп. Испитаници из те групе, према моделу на Графикону 2, умјесто анксиозности прије би требало да осјећају апатију. И код анксиозности имамо ситуацију да степен подршке дјелује у складу са претпоставком (већа родитељска подршка доводи до мање присутне анксиозности при учењу), док дјеловање нивоа захтјева није у складу са претпоставком (према нашим резултатима ниски захтјеви могу бити повезани и са малим и са великим присуством анксиозности, у зависности од тога каква подршка прати те захтјеве). Разлоге за овакво одступање можемо тражити у факторима који се тичу већ поменутог питања колико је ниво родитељских захтјева у погледу учења заправо повезан са доживљајем изазова у тој активности.

Ограничења истраживања

Основно ограничење истраживања тиче се неких специфичности у односу између родитељских захтјева у погледу учења и дјечјег доживљаја изазова у ситуацијама учења, а које нашим истраживањем нису захваћене. Наиме, да би дијете учење доживјело као изазов, уз висока

очекивања родитеља потребно је обезбиједити и довољно независности и доста повољних прилика за активно учење (Csikszentmihalyi, према Scherer, 2002). Високи родитељски захтјеви сами по себи не доприносе појави доживљаја тока код дјеце уколико нису праћени одговарајућим другим карактеристикама односа према дјечи и одређеним условима за учење. Ми смо мјерили само ниво захтјева које родитељи постављају дјеци, тако да многе финесе у доприносу који ова варијабла може имати за јављање доживљаја тока нису могле бити регистроване.

ЛИТЕРАТУРА

- Антић, С. (2018). Отпор према учењу као релевантан фактор у образовном процесу. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 1, 7–24.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey Bass.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (1993). *Talented teenagers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. New York: Basic.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy?. *American psychologist*, 54, 10, 821–827.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., Nakamura, J. (2005). Flow. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (598–608). New York: Guilford publications.
- Heine, C. (1996). *Flow and achievement in mathematics*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Hektner, J., Asakawa, K. (2000). Learning to like challenges. In M. Csikszentmihalyi, B. Schneider, *Becoming adult* (95–112). New York: Basic Books.
- Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., Smethurst, C. J. (2002). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 2, 129–153.
- Kahn, D. (2000). Montessori's positive psychology: A lasting imprint. *NAMTA Journal*, 25, 1–5.
- Lynch, T., Ghergulescu, I. (2017). Large scale evaluation of learning flow. *IEEE 17th International Conference on advanced learning technologies*, 62–64. DOI 10.1109/ICALT.2017.98.

- Nakamura, J., Csikszentmihaly, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (89–105). Oxford: Oxford University Press.
- Павловић, З. (2010). *Мотивационе оријентације и школско учење*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Павловић, З., Перућица, Р. (2018). Конструкција и мјерне карактеристике инструмента за мјерење родитељских захтјева и подршке. *Наша школа*, 1, 45–58.
- Perry, S. K. (1999). *Writing in flow*. Cincinnati: Writer's Digest Books.
- Rathunde, K. (1996). Family context and talented adolescents' optimal experience in school related activities. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 605–628.
- Rathunde, K. (1988). Optimal experience and the family context. In M. Csikszentmihalyi, I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience* (342–363). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Scherer, M. (2002). Do students care about learning? A conversation with Mihaly Csikszentmihalyi. *Educational leadership*, 60, 1, 12–17.
- Čiksentmihalji, M. (1999). *Tok: psihologija optimalnog iskustva*. Novi Sad: Forum.
- Whalen, S. (1999). Challenging play and the cultivation of talent: Lesson from the Key School's flow activities room. In N. Colangelo & S. Assouline (Eds.), *Talent development III* (409–411), Scottsdale: Gifted Psychology Press.

Zlatko Pavlović

“FLOW” EXPERIENCE AND THE PRESENCE OF ANXIETY
AMONG STUDENTS IN LEARNING SITUATIONS,
DEPENDING ON THE PARENTS’ REQUEST AND SUPPORT

Summary

In this paper are presented research results regarding connections between certain types of parental behaviour to children and two types of experience the children have in learning situations. We have examined how the level of goals the parents place before children in terms of school studying and the level of support they provide in that particular activity are connected to representation of flow and anxiety experiences in the learning situations of children. Obtained results suggest that manifestation of both types of experience is more dependent of the level of parental support than the goal level. Manifestation of flow experience in learning situations is mostly contributed by high level of parental support, and high goals the parents place before them may present limiting factor to that experience. Parental support is also critical to manifestation of anxiety in learning situations. The greater the support, the lower the probability of manifestation of anxiety. Goal level has not been proven to be significant to manifestation of anxiety. Children whose parents set both high and low goals before them have reported on both significant and low anxiety level depending of support they get. Results were discussed from the standpoint of Csikszentmihalyi’s models on experience zones in the areas defined by the subject’s assessment of the challenge level of the activity they perform and own ability to perform that particular activity. Significance of the results obtained is manifested in possibility of their application in advising the parents how to act in direction of encouraging the motivation of children’s school learning in family environment.

Key words: family climate, school learning, flow experience and learning, anxiety and learning.