

Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformске pedagogije

UDK: 371.3:159.942

Pregledni članak

Primljeno: 20. 11. 2011.



Višnja Rajić¹

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
visnja.rajic@ufzg.hr

Sažetak

Rad dovodi u relaciju teoriju samoaktualizacije (Abrahama Maslowa), teoriju optimalnih iskustava (Michaela Csikszentmihalyi-a) i mogućnosti za njihovo ostvarenje u školi. Maslow (1963.) prepoznaje vrhunska iskustva, a Csikszentmihalyi (2006.) trenutke zanesenosti kao istinske trenutke sreće i samoostvarenja/samoaktualizacije. Maslow kao i Lev Vygotsky (1978.) prepoznaje ključan utjecaj socio-kulturalnog okruženja na razvoj djeteta kao preduvjet za razvoj i samoaktualizaciju pojedinca. Imajući u vidu proksimalan razvoj djeteta i njegovu težnju za aktualizacijom potrebno je školsko iskustvo što više približiti vrhunskim iskustvima ili zanesenosti kako bi se omogućilo što uspješnije sudjelovanje učenika u školi. Reformski pedagogi poput Johanna Heinricha Pestalozzija, Johna Deweya i Marije Montessori još prije više od

¹ Višnja Rajić asistentica je na Katedri za pedagogiju i didaktiku, te izvodi nastavu iz kolegija Alternativne škole, Odgoj za ljudska prava, Cjeloživotno obrazovanje i Ocjenjivanje u primarnom obrazovanju. Tajnica je sekcije Odgojne znanosti u Hrvatskom časopisu za odgoj i obrazovanje. Stručnjakinja je Vijeća Europe za područje obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, te voditelj europskog modula *Pestalozzi Programa Vijeća Europe Education for the Prevention of Violence in schools*. U znanstvenom radu bavi se reformskim i progresivnim pedagogijama, razvojem školskog i pedagoškog pluralizma, demokratskim odgojem i obrazovanjem te obrazovanjem odraslih.

stotinjak godina prepoznaju situacije u školi kada djeca doživljavaju optimalna iskustva i svojim djelovanjem pokušavaju osigurati uvjete u školi za ostvarivanje istih. Tradicionalna pedagogija koja prevladava u školama danas, na žalost, svojim organizacijskim elementima rijetko osigurava uvjete nužne za ostvarivanje optimalnih i vrhunskih iskustava u školi.

Ključne riječi: vrhunska iskustva, zanesenost, proksimalan razvoj, reformska pedagogija, progresivna pedagogija

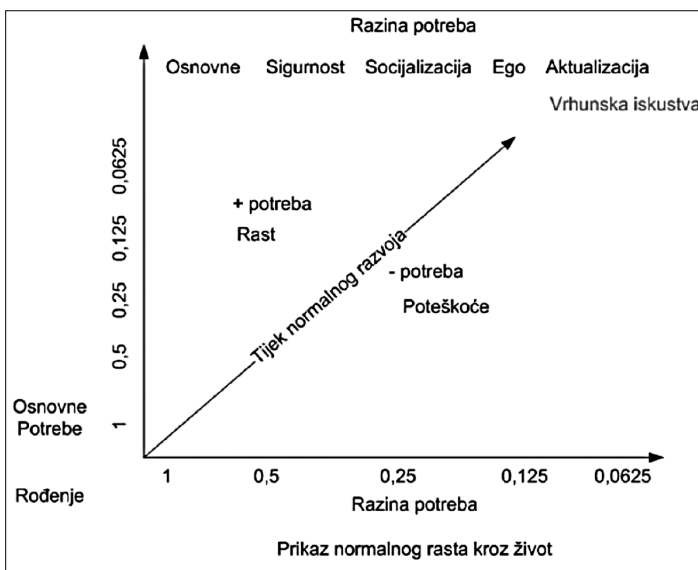
Uvod

Tijekom 60-ih godina prošlog stoljeća pojavljuje se novi smjer u psihologiji – humanistička psihologija koja se usmjerila na ljudski razvoj i potencijal, a čiji su ključni predstavnici Abraham Maslow i Carl Rogers. Humanistička psihologija odbacuje psihoanalitičko učenje po kojem je prava priroda čovjeka loša i bazirana na instinktima. Ljudska priroda je po mišljenju humanističkih psihologa jedinstvena i posebna, sa svojim specifičnostima i obilježjima, a vidi čovjeka kao slobodno biće koje ima svoja iskustva i odgovorno je za svoj razvoj i rast. Cilj ili svrhu života vide kao aktualizaciju ljudskih potencijala ili mogućnosti, odnosno samoaktualizaciju (Fulgosi, 1997.). Krajem 20-og stoljeća, poznati psiholog Martin Seligman naglašava potrebu za istraživanjima koja ispituju izvore psihološke dobrobiti (pozitivna iskustva i emocije, individualne razlike u ljudskim snagama i vrlinama, pozitivne institucije i sve ono što život čini vrijednim življenja (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008.). Tako se razvija smjer u psihologiji nazvan pozitivna psihologija, koji istražuje faktore koji omogućuju razvoj i optimalno funkcioniranje pojedinca i zajednice (Rijavec i Miljković, 2006.) Pozitivna psihologija usmjerena je na izvore psihološke dobrobiti, pozitivna iskustva i pozitivne emocije, a pokušava odgovoriti na pitanja poput: Što nas čini zadovoljnim? Što je to sreća i što nas čini sretnim? Kako živjeti dobar, samo-ostvarujući život? Ekvivalent humanističkoj psihologiji pronalazimo u humanističkoj, progresivnoj i reformskoj pedagogiji. One u velikoj mjeri uspješno pokušavaju ponuditi rješenja i odgovoriti na pitanja: Postoje li pedagoška rješenja koja osiguravaju optimalna iskustva? Koje situacije u školi osiguravaju ostvarivanje vrhunskih iskustava i dječju zanesenost školskim aktivnostima? Kako osigurati intrinzično učenje relevantno za dijete i omogućiti mu samoaktualizaciju?

Teorija motivacije i samoaktualizacija

Abraham Maslow razvio je teoriju motivacije (teoriju samoaktualizacije), prema kojoj svaki pojedinac ima određene potrebe koje želi ostvariti. Motive/potrebe kojima pojedinac teži Maslow je organizirao s obzirom na prioritet u hijerarhijsku piramidu. Tako se na samom dnu nalaze temeljne fiziološke potrebe, zatim potrebe za sigurnošću, potrebe za pripadanjem, potrebe samopoštovanja (ega) i samoaktualizacije (Fulgosi, 1997.). Tek kada je jedna razina potreba zadovoljna čovjek se okreće drugima, a što je potreba više zadovoljena ona je slabije izražena. Maslow je podijelio čovjekove motive/potrebe na D motive (*deficiency needs*) karakteristične za ljudsku vrstu (motive nedostatka) i B motive (*being needs*) karakteristične za pojedinca, a vode samoaktualizaciji (motive rasta ili metapotrebe) (Maslow, 1974.). Prema tome, samoaktualizacija predstavlja konačan cilj, odnosno najvažniji motiv koji čovjeka pokreće i određuje. Vrhunska iskustva koja postižu samoaktualizirane osobe Maslow vidi kao pozitivne osjećaje harmonije i razumijevanja, usklađenosti i mira, potpuno jedinstvo čovjeka na svim razinama.

Slika 1: Prikaz normalnog razvoja čovjeka koji za cilj ima samoaktualizaciju; prilagođeno prema; Simpson, L (2005.)



Maslow (1947., str. 85 – 100) opisuje stanje B – spoznaje karakteristične za vrhunska iskustva: Pojedinac doživljava iskustvo ili objekt kao jedno, kao cjelinu, ne pro-

pitujući njegovu korisnost, svrhu ili ulogu, tijekom B-spoznanje i vrhunskog iskustva pažnja je potpuna/nepodijeljena; iskustvo ili objekt postaju jedno s bićem. Čovjek se doživljava kao nebitan, shvaća se postojanje prirode radi prirode same. Percepcija je obogaćena, te relativno „samo-zaboravljajuća“, bez spoznaje o egu. Trenutak vrhunskog iskustva je samo-vrednujući, samo-opravdavajući, nosi intrinzičnu vrijednost u sebi, tijekom kojeg postoji karakteristična dezorijentiranost u prostoru i vremenu. Vrhunska iskustva su uvijek dobra i poželjna, a nikad loša, nepoželjna ili bolna, ona su apsolutna i manje relativna. B-spoznanja je pasivnija i receptivnija nego li je aktivna, a emocionalna reakcija na vrhunska iskustva je osobita začuđenost, poniznost pred iskustvom. Paradoksalno, u nekim iskustvima cijeli svijet se doživljava kao jedno (religijska, mistična i filozofska iskustva), dok se u drugima maleni dio svijeta doživljava kao cijeli svijet (ljubavno, estetsko iskustvo), te je moguće istovremeno apstraktno i konkretno mišljenje. Tijekom zrelije dobi osoba, brojne dihotomije se stapaju i rješavaju, a unutarnji konflikti vode do stanja mudrosti i razumijevanja. Osoba je tijekom vrhunskog iskustva gotovo božanstvena, ne osuđuje, voli, prihvaća svijet i pojedince, a samo iskustvo je ideografsko. Stvar, osoba i događaj doživljavaju se kao jedinstveni. Vrhunsko iskustvo je potpuno, trenutno oslobađanje od straha, kontrole, anksioznosti, odustajanje od odricanja, odgađanja, ograničenja. Fulgosi (1997.) navodi da Maslow vidi moderno društvo kao osnovni razlog koji sprječava ostvarivanja motiva zbog niza predrasuda, stereotipa i društvenih normi koje ne omogućuju velikom broju ljudi da postignu samoaktualizaciju. Iako moderno društvo uglavnom osigurava ostvarivanje D-motiva, često se javlja osjećaj usamljenosti i otuđenja zbog nedovoljno zadovoljene potrebe za sigurnošću, a uslijed nemogućnosti ostvarivanja B – motiva i potreba za samoaktualizacijom u situacijama kada ljudi nisu iskreni prema sebi javlja se alijenacija, anksioznost, apatija, depresija i niz drugih „metapatoloških“ poremećaja.

Flow ili zanesenost

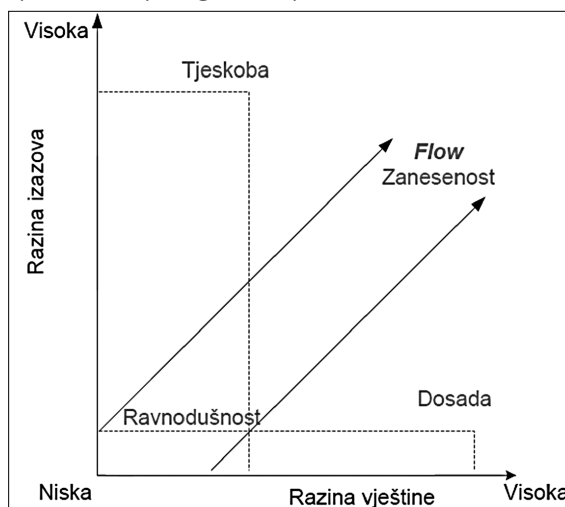
Michael Csikszentmihalyi jedan je od ključnih psihologa koji se bavi pozitivnom psihologijom i optimalnim iskustvima koja u mnogočemu podsjećaju na vrhunska iskustva Abrahama Maslowa i njegovu teoriju samoaktualizacije, te je moguće uočiti brojne paralele i sličnosti u njihovu radu. Csikszentmihalyi (2006.) tvrdi da sreća nije nešto što se događa samo od sebe, niti je posljedica slučajnih okolnosti. Sreća je stanje koju pojedinac treba pripremati, njegovati i braniti. Csikszentmihalyi definira optimalna iskustva kao situacije u kojima kontroliramo svoje ponašanje i osjećamo se kao vladari svoje sudbine i tijekom kojih osjećamo oduševljenje i užitek. Ove trenutke izuzetne sreće doživljavamo kada svoje tijelo ili um dovedemo do krajnjih granica svjesno pokušavajući učiniti nešto teško, ali vrijedno. Kod optimalnog

iskustva postoji određeni red u svijesti koji se postigne kada svoju energiju usmjerimo na realistične ciljeve, znajući da smo osposobljeni vještinama koje su nužne za ostvarenje cilja (Rathunde i Csikszentmihalyi, 2006.). Očaravajuća obuzetost ili zanesenost može se definirati kao stanje optimalnog iskustva, duboke koncentracije i osjećaja ugone. Ključni element zanesenosti je intrinzična motivacija, a gotovo uvijek uključuje korištenje mišića i živaca s jedne strane, a volje, misli i osjećaja s druge. Budući da sami biramo aktivnosti očaravajuće obuzetosti, odnosno zanesenosti, koje su povezane s nama bitnim stvarima, one postaju indikatorima onoga što stvarno jesmo. Csikszentmihalyi razvija teoriju optimalnog iskustva koja se temelji na pojmu očaravajuće obuzetosti (zanesenosti) koju označava stanje potpune uronjenosti u određenu aktivnost uz potpuno ignoriranje svega drugog (Csikszentmihalyi, 2006., 23). Zanesenost označava stanje zadovoljstva i ispunjenosti srećom usljed bavljenja određenom aktivnošću. Tijekom svojih istraživanja Csikszentmihalyi je došao do osam osnovnih karakteristika očaravajuće obuzetosti (zajedničke svim iskustvima bez obzira na aktivnost) koje imaju zajedničke elemente s Maslowljevim karakteristikama vrhunskog iskustva. Iskustvo očaravajuće obuzetosti karakteriziraju:

- bavljenje zadacima koji su izazovni i zahtijevaju vještine, ali se mogu svladati; osjećaj da su nam vještine dostatne za svladavanje zadatka
- postojanje mogućnosti za usmjerenje na ono što radimo i sjedinjenje sebe i aktivnosti
- jasni ciljevi zadatka koji se ostvaruje u skladu s određenim pravilima
- neposredna povratna informacija; gotovo bilo koja vrsta informacija može biti ugodna ukoliko je logički povezana s ciljem u koji je uložena energija
- usmjeravanje na zadatak koje ne ostavlja prostora za razmišljanje o irelevantnim sadržajima ili brigama o svakodnevnim problemima
- paradoks kontrole – odnosno užitek koji se javlja postizanjem kontrole u teškim situacijama; nedostatak osjećaja brige zbog gubitka kontrole
- gubitak svijesti o sebi i sjedinjavanje s aktivnosti kojom se bavimo, te postajemo jedno s okolinom u kojoj jesmo
- promjena percepcije protoka vremena te aktivnosti djeluju izuzetno kratke ili kao da traju cijelu vječnost (Csikszentmihalyi, 2006., str 106 – 129).

Kako bi život imao smisao i pojedinci bili sretni i u mogućnosti postizanja optimalnih iskustava potrebno je postaviti osobni cilj i dati svojim akcijama svrhu. Uz osobne poteškoće koje pojedinac može imati usljed poremećaja pažnje i pretjeranog doživljavanja podražaja, Csikszentmihalyi, baš kao i Maslow pronalazi najveće prepreke ostvarivanju optimalnog iskustva u društvenim uvjetima: anomiji i alijenaciji. Zanimljivo je da anomiju i alijenaciju vidi kao ekvivalente osobnih patologija: po-

Slika 2: Prikaz stanja očaravajuće obuzetosti il zanesenosti (preuzeto i prilagođeno prema: Farmer, 1999.)

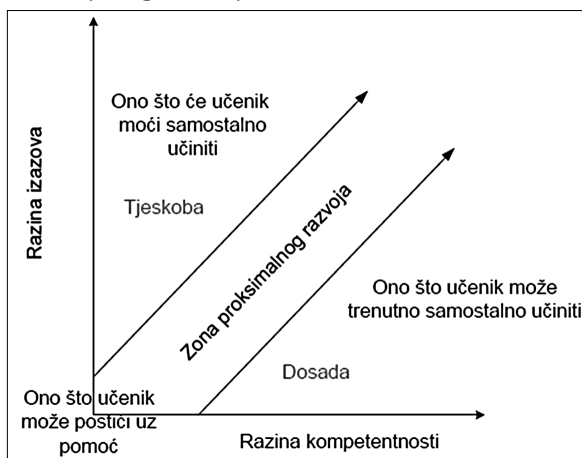


remećaju pažnje i usmjerenosti na sebe. Na individualnoj razini anomija odgovara anksioznosti (tjeskobi), a alijenacija dosadi (Csikszentmihalyi, 2006.).

Pedagoški koncepti i optimalna iskustva

Iako je škola kroz povijest mijenjala svoj oblik, ulogu i funkciju, kao čvrst pedagoški koncept već oko 350 godina, egzistira razredno-predmetno-satni sustav (Matijević, 2001.). Vodeći se do sada opisanim situacijama i uvjetima koji su nužni kako bi se ostvarila optimalna iskustva, jasno je da se ova iskustva rijetko mogu ostvariti u školi. Osnovna škola je društvena institucija čija je osnovna uloga odgojno-obrazovna (gdje odgoj označava usvajanje motivativnih oblika ličnosti, a obrazovanje oblik organiziranog učenja (Pastuović, 1999.). Ipak, tijekom egzistiranja javne škole javljaju se humanistički pedagozi i mislioci odgoja i obrazovanja koji imaju za cilj prilagoditi odgojno-obrazovni proces potrebama pojedinca ne bi li osigurali njegovo samostvarenje (Nimrod, 1999). Uzimajući u obzir spoznaje o razvoju djeteta i teorije socio-kulturnog razvoja djeteta Leva Semyonovitcha Vygotskog (razlike u kronološkoj dobi i individualnim sposobnostima) osnovno školsko obrazovanje trebalo bi moći odgovoriti potrebama djeteta za ostvarivanje svih svojih mogućnosti i optimalnih iskustva. Promatrajući grafički prikaz zone proksimalnog razvoja i uspoređujući ga s prikazom vrhunskih iskustava (slika 1) i zanesenosti (slika 2) sličnosti su ohrabrujuće. Tako bismo uzimajući u obzir spoznaje o samoaktualizaciji i zanesenosti i njihove implikacije za školu trebali učeniku osigurati uvjete za opti-

Slika 3: Prikaz zone proksimalnog razvoja Vygotskog (prilagođeno prema: DEECD, 2009.)



malan razvoj učenika, a moći izbjeći anomiju (odgovara anksioznosti – tjeskobi) i alijenaciju (dosadu).

No, obrazovni sustav i njegova organizacija gotovo da u potpunosti onemogućuju optimalna iskustva. Sama činjenica da se osnovno – školsko obrazovanje definira kao *obvezno* stavlja goleme zapreke za mogućnost ostvarivanja osjećaja zanesenosti. Daljnje poteškoće postaju jasne već pri analizi organizacijskih elemenata razredno-predmetnog sustava na kojem se obvezno obrazovanje zasniva;

- raspored sati – koji nameće redoslijed aktivnosti istovremeno ih vremenski ograničavajući,
- mikro-artikulacija nastavnog sata po nastavnim etapama kojima se utvrđuje slijed aktivnosti unutar svakog nastavnog sata
- socijalni odnosi unutar škole postavljeni su tako da je učitelj nadređen i odgovaran za dijete i njegovu djelatnost
- nametnuta socijalizacija unutar mikro zajednice (razreda) i škole
- evaluacija realizacije aktivnosti i njenih ishoda od strane druge osobe (učitelja),
- nastava usmjerena na učitelja (njegove aktivnosti i potrebe)
- nemogućnost učeničkog izbora, slobode,
- nemogućnost ostvarivanja individualnih interesa
- nepoštivanje učeničkih individualnih mogućnosti i njihova proksimalnog razvoja

- osjećaj dosade ili straha, anksioznosti kao rezultat neprimjerenih očekivanja ili standarda....

Postaje jasno kako obrazovanje u današnjem obliku ne pomaže učestalosti iskustva zanesenosti u školi. Kao alternativa tradicionalnog obrazovnog sustava (s obzirom na kurikulum, filozofiju i načine rada) pojavljuju se reformske i progresivne pedagoške ideje i koncepti s kraja 19. i početka 20. Reformske i progresivne pedagogije vide dijete kao aktivne autore osobnog razvoja, pod jakim utjecajem prirodnih i dinamičnih snaga unutar samog djeteta koje otvaraju mogućnost za razvoj (Edwards, 2002.). Zajednička su im obilježja:

- poštivanje djeteta i njegovih individualnih potreba,
- sloboda izbora, sloboda izraza,
- samostalnost,
- mala razredna odjeljenja,
- individualizirani pristup djetetu, interakcija „jedan na jedan“ između učenika i učitelja,
- stvaranje poticajne okoline i prilike za učenički uspjeh
- dozvoljavanje fleksibilne strukture obrazovnog procesa (Lang i Selten, 2002.).

Organizacijske specifičnosti oblika nastave reformskih pedagogija imaju i dodanu vrijednost koju uočavamo u razvoju učeničke samostalnosti, organizacijskih vještina i sposobnosti samostalnog i odgovornog donošenja odluka (Juras i Rajić, 2010.). Stoga su ovi pedagoški koncepti izuzetno zanimljivi kada ih promatramo iz aspekta prilika za ostvarivanje zanesenosti. Jedan od ključnih pedagoga s kraja 18. stoljeća i najvećih reformatora obrazovnog sustava bio je Johann Heinrich Pestalozzi, koji kao temelj i osnovu za bilo kakvo učenje stavlja učeničko iskustvo. Pestalozzi naglašava nužnost promatranja svijete iz „ja“ perspektive, te potrebu za aktivnostima i sadržajima u školi koji su učenicima interesantni i za život bitni. Kako bi se omogućio optimalan razvoj djeteta nužno je zadovoljiti njegove potrebe. Pestalozzi prepoznaje potrebe u tri područja koja je nužno zadovoljiti za uspješan razvoj djeteta. To su **glava** (kognitivni procesi, sposobnost mišljenja, pamćenja, imaginacije i jezika), **srce** (ljubav, svijest, povjerenje, zahvalnost, djelovanje svijesti, osjećaj za dobro i lijepo, moralne vrijednosti) **ruke** (praktične aktivnosti koje povezuju manualne aktivnosti i fizičku snagu s razumskim i voljnim produktivnim djelovanjem) (Brühlmeier, 2010.). U Pestalozzi školama suvremenike je iznenađivala razina zaokupljenosti djeteta zadatkom i veselje i sreća koje su pokazivali tijekom rada na zahtjevnim zadacima (što se u potpunosti suprotstavljalo iskustvima u tradicionalnim školama) (Krüsi, 1875.). Tek kada su aktivnosti koje učenici rade vezane uz njihove interese, a zadovoljavaju njihove potrebe učenje se odvija neometano. Tako Pestalozzi tvrdi da učenici

stari između 5 i 6 godina mogu provesti sate u aktivnostima s brojevima i oblicima (prema: Krüsi, 1875.). Pestalozzi je tijekom svoje pedagoške djelatnosti prepoznao periode duboke koncentracije i „zanesenosti“, te njihove važnosti za učenike, ali ih nije znao sa sigurnosti izazvati. Jedan od ključnih mislilaca progresivne pedagogije u Americi koji je prepoznao trenutke zanesenosti vrhunskih iskustava bio je John Dewey. Dewey (1913.) tvrdi da su djeca, kao i odrasli, sretna kada su uključena u uzastopne slobodne aktivnosti, kada su zaposlena i aktivna. Emocionalna pojava koja prati progresivan razvoj akcije, neprekinutu ekspanziju i uspjeh je sreća; mentalno zadovoljstvo i mir. Djeca vole aktivnosti u kojima su dobra, kojima pristupaju sa sigurnošću i uključuju se s osjećajem ostvarenja. Jednom kada aktivnost postane monotona (ne doprinosi razvoju i rastu) nestaje osjećaj sreće. Nasuprot tome, kada je zadovoljena potreba za rastućom aktivnosti, zanimanjem i interesom sreća se pojavljuje sama. Dewey (1913.) opisuje optimalno iskustvo kao ono koje zaokuplja na kognitivnoj i afektivnoj razini. Osiguravajući osjećaj zaigranosti i spontanosti, kao i osjećaj ozbiljnosti i fokusiranosti na cilj. Stvarni interes popratna je pojava identifikacije sebe s nekom idejom ili stvari tijekom djelovanja, uslijed potrebe te stvari ili ideje za održavanjem samostalno započete aktivnosti. Trud, nasuprot interesu, sugerira odvajanje sebe od činjenice koja se treba usvojiti ili zadatka koji treba izvesti i uspostavlja uobičajenu podjelu aktivnosti. Uzmemo li se u obzir razvojne potrebe djeteta, trud se pojavljuje normalno u pokušajima potpune operacionalizacije, te rastom i ostvarivanjem dječjih snaga. Kako bi se djelovalo s ovim impulsima uključena je ozbiljnost, privlačnost, jasan cilj i svrha, što rezultira formiranjem ustrajnosti, stalne navike u svrhu dostojnog cilja. Ovaj trud nikad ne postaje napor jer se interes zadržava (Dewey, 1913.).

Pedagogija Marije Montessori ima velikih sličnosti se s teorijom optimalnih iskustava u tri područja:

- stavlja dijete u središnju ulogu u društvu, te (kao i Pestalozzi) prepoznaje u djeci razvojne kvalitete ljudske prirode,
- prepoznaje duboku koncentraciju (zanesenost) kao biološko nasljeđe i kao iskustvo koje ujedinjuje um i tijelo, osnovu normalnog i cjeloživotnog učenja,
- prepoznaje potrebe da se škole (društvenu kontekst) dizajniraju na način na koji promoviraju dječji interes, koncentraciju i psihološku kompleksnost (Rathunde, 2001.).

Montessori prepoznaje periode duboke koncentracije (polarizacije pažnje) kao ključne elemente odgojno–obrazovnog procesa. Brojni su primjeri u njenim opažanjima u kojima opisuje optimalna iskustva djece u školi. Jednom prilikom promatrajući dijete kako radi sa štapovima različitih debljina i pripadajućim rupama u koje se stavljaju bilježi da bi dijete svaki puta kada bi ih složilo, ponovno vadilo

štapove, pomiješalo ih i ponovno složilo i tako 40 puta. Nakon toga je zadovoljno i duboko udahnuo i reklo „Sada to mogu napraviti“ (Brühlmeier, 2010., 61). Kada su djeca duboko koncentrirana baveći se aktivnostima koja su njihov interes u razredu se spontano pojavi disciplina. Dijete tijekom aktivnosti postaje jedno sa sobom i okruženjem. Maria Montessori stanje duboke koncentracije uma koja nastaje kao rezultat rada ruku na nekom realnom predmetu i uklanjaju sve poteškoće naziva normalizacijom (Montessori, 2003., 285). Vođena ovim spoznajama Marija Montessori je radne materijale didaktički oblikovala tako da uspješan rad na njima gotovo uvijek rezultira osjećajem zanesenosti. M. Montessori (1988.) naglašava kako je učenje prirodan proces, koji ljudska bića spontano izvode i ne ostvaruje sa slušanjem riječi, već iskušenjima u čovjekovoj okolini. Montessori pedagogija stavlja naglasak na „normalno“ dijete i ideju da je sinonim za normalni razvoj kontinuirani povratak intrinzično motiviranim optimalnim iskustvima (Rathunde, 2001.)

Zaključak

Osnovna škola je socio-kulturalni kontekst u kojem učenik boravi svakodnevno, a ima ulogu u njegovu odgoju i obrazovanju (Ivic, 1994.). No, iako je pohađanje škole obvezno, jedino što mi možemo tvrditi je da je učenik nazočan (Dewey, 1913.). Samim njegovim boravkom u školi ne možemo tvrditi da sudjeluje u obrazovnom procesu, a još manje kako je to iskustvo za njega pozitivno. Csikszentmihalyi (2006.), baš kao i Maslow (1963.) navode različite aktivnosti koje mogu dovesti do optimalnih iskustava (glazba, umjetnost, ples, kognitivan i fizički rad...). Unatoč tome, ona u školi nisu česta. Kako bi se mogla ostvariti optimalna iskustva potrebno je zadovoljiti D motive, ali i B motive učenika, te im omogućiti sudjelovanje u aktivnostima za koje pokazuju stvaran interes. Dewey (1910.) kao i Csikszentmihalyi (1991.) promišljajući o obrazovanju navode interes djeteta kao najvažniji element za uspješno obrazovanje djece. Ne možemo se ne zapitati osigurava li tradicionalna škola i obrazovni sustav uvjete za samoostvarenje djeteta i njegov razvoj u samostalno i slobodno biće (Rajić, 2011.)? U kolikoj mjeri tradicionalna škola i obrazovanje zadovoljavaju D motive i B motive učenika ili omogućuju ostvarivanje optimalnih iskustava? Prihvatimo li neke manjkavosti obrazovnog sustava možemo zaključiti kako su osnovne (fiziološke) potrebe, potrebe za sigurnošću i socijalizacijom zadovoljene u školi (ukoliko ignoriramo pojavu bully-inga, anksioznosti ili dosade koju svakodnevno doživljavaju učenici u školi). Ipak, kada su u pitanju B motivi karakteristični za pojedinca, a neophodni za samo-aktualizaciju i optimalna iskustva škola ostaje poražena. Organizacijski oblici suvremenog obrazovnog sustava onemogućuju ostvarivanje optimalnog iskustva. Upitno je u kolikoj mjeri učenik može imati osjećaj kontrole/gubitka kontrole u strogo kontroliranim uvjetima rada, baveći se aktivnošću koju nije odabrao i koja ga

ne zanima. U kolikoj mjeri može zadovoljiti svoju potrebu za bavljenjem tom ili takvim aktivnostima kada mu je vrijeme za to ograničeno školskim zvonom, promjenom nastavnog predmeta, učionice, nastavnika? Može li uopće doživjeti zanesenost tijekom pokreta i fizičkog rada u školi, kada je motorička djelatnost svedena na minimum? Mogu li standardizirani testovi znanja kojima su učenici gotovo svakodnevno izloženi (a da pri tome ne uzimaju u obzir proksimalan razvoj djeteta) omogućiti ostvarivanje iskustva koje je samodostatno i samo-vrednujuća?

Progresivni mislioci i reformatori obrazovanja prije više od stoljeća uočili su trenutke učeničke zanesenost tijekom određenih školskih aktivnosti. Oblikovali su školsku okolinu i didaktičke materijale tako da osiguraju ostvarivanje optimalnog iskustva, a svojim djelovanjem uvelike su unaprijedili pedagošku praksu. Stavlajući naglasak na individualni interes učenika iz kojeg proizlaze sadržaji učenja, slobodu u odabiru aktivnosti i njihova trajanja, osiguravajući iskustveno učenje i manipulaciju objektima osiguravaju optimalna iskustva u školi. Nasuprot svemu navedenom, suvremeni obrazovni sustav i tradicionalna pedagogija koja u njemu prevladava ne daju dovoljno važnosti pozitivnim iskustvima učenika u školi, a svojom nefleksibilnom strukturom gotovo ih sprječavaju. Unatoč činjenici da reformska i progresivna pedagogija egzistiraju više od stoljeća na obrazovnoj sceni učitelji u Republici Hrvatskoj još uvijek slabo poznaju ove pedagoške koncepcije (Rajić, 2008.).

U pokušajima poboljšanja suvremene škole potrebno je uzeti u obzir spoznaje reformskih pedagogija kao i humanističke i pozitivne psihologije. Na taj način moći ćemo odgovoriti na potrebe učenika i omogućiti im samoaktualizaciju i optimalna iskustva u školi.

Literatura

- Brühlmeier, A. (2010.). *Head, Heart and Hand; Education in the Spirit of Pestalozzi*. Cambridge, UK: Sophia Books, Pestalozzi world.
- Csikszentmihalyi, M. (1991.). *Thoughts about education*. u D. Dickinson (ur), *Creating the Future: Perspectives on Educational Change*; dostupno na: http://education.jhu.edu/newhorizons/future/creating_the_future/crfut_csikszent.cfm; 10. 07. 2011.
- Csikszentmihalyi, M. (2006.). *Flow: Očaravajuća obuzetost*, Psihologija optimalnog iskustva. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- DEECD; Department of Education and Early Childhood Development (2009.) *VELS Level 1 and 2 – Zone of Proximal Development and Scaffolding*; Dostupno na: <http://www.education.vic.gov.au/studentlearning/teachingresources/english/literacy/concepts/3zpd.htm>; 21. 08. 2011.
- Dewey, J. (1913.). *Interest and Effort in Education*. Boston: University Press Cambridge.
- Dewey, J. (1910.). *How we Think*. Boston: D. C. Heath and Co.

- Edwards, C., P. (2002.). Three approaches from Europe; Waldorf, Montessori and Reggio Emilia, *ECRP – Early childhood research and practice*, vol 4 no 1, University of Illinois, USA
- Ivic, I. (1994.). Lev Vygotsky, u: *Prospects: the quarterly review of comparative education*, vol. XXIV, no. 3/4., 471–485, Paris, UNESCO: International Bureau of Education.
- Juras, I., i Rajić, V. (2010.). Elementi Montessori pedagogije u primarnom obrazovanju. U: Jurčević – Lozančić, A. (ur.): Očekivanja, postignuća i perspektive u teoriji i praksi ranog i primarnog odgoja i obrazovanja (str. 131-145). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Farmer, D., (1999.). “Flow” & Mihaly Csikszentmihalyi
Preuzeto: 12. 08. 2011
<http://austega.com/gifted/16-gifted/articles/24-flow-and-mihaly-csikszentmihalyi.html>;
- Fulgosi, A. (1997.). Psihologija ličnosti; teorije i istraživanja. Zagreb: Školska knjiga.
- Krūsi, H. (1875.). His Life, Work and Influence. Wilson: Hinkle and Co.
- Lange. C., M., i Seltten. S., J. (2002.). *Alternative education: A brief history and research synthesis*, Project FORUM. Alexandria, USA: National Association of State Directors of Special Education.
- Maslow, A. H. (1963.). Religions, Values and Peak Experiences. London: The Viking Press, Penguin Book Limited.
- Maslow, A., H. (1974.). The Good Life of the Self-actualizing Person u: Readings in human development: a humanistic approach (ur) Covin, T, str 46 – 54, MSS, New York
- Matijević, M. (2001.). Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije. Zagreb: Tixpex.
- Montessori, M. (1988.). Komische Erziehung. Freiburg: Verlag Herder Montessori, M. (2003.). Upijajući um. Beograd: Beoknjiga.
- Nimrod A., (1999.). Humanistic Education. In Encyclopaedia of Philosophy of Education, M. Peters, P. Ghiraldelli, B. Žarnić, A. Gibbons (ur.) Preuzeto: 8 01., 2012 http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=humanistic_education.
- Pastuović, N. (1999.). Edukologija. Zagreb: Znamen.
- Rajić, V. (2008.) Stavovi učitelja i roditelja o razvoju privatnog i alternativnog osnovnog školstva u Republici Hrvatskoj, *Odgovorne znanosti*. 10, 2 (16); 329-348
- Rajić, V. (2011.). Razvojne faze djeteta i obrazovna postignuća u Montessori pedagogiji, u Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma, (ur) Ivon, H., Krolo, L., Mendeš, B., 155 – 165, Dječji vrtić Montessori dječja kuća. Split: Udruga Montessori pedagogija.
- Rathunde, K. (2001.). Montessori Education And Optimal Experience: A Framework For New Research, *The NAMTA Journal*, Vol. 26, No. 1 11 – 43, North American Montessori Teachers' Association, Burton OH. United States of America
- Rathunde, K. i Csikszentmihalyi, M. (2006.). The Developing Person: an experiential Perspective (465 – 510) *The Handbook of Child Psychology ; Vol 1. Theoretical Models of Human Development* (ur) Damon, W., Lerner, R. M; New Jersey: John Wiley and Sons Inc.
- Rijavec, M., Miljković, D. (2006.). Pozitivna psihologija: psihologija čije je vrijeme (ponovno) došlo, *Društvena istraživanja*, br. 4 -5, str. 621 – 641.
- Rijavec, M., Miljković, D., Brdar, I., (2008.). Pozitivna psihologija; znanstveno istraživanje ljudskih snaga i sreće. Zagreb: IEP-D2.

Simpson, L., L., (2005.) What is the Purpose for Your Life? A Sequel To A Humanist Perspective: Abraham Maslow's Purpose For Your Life; u *Essays in the Philosophy of Humanism*; (ur) Finch, R., D, i Hillar, M., vol. 13, American Humanist Association
Dostupno na: <http://www.essaysinhumanism.org/archive.html>, 25. 08. 2011.

Vygotsky, L., S. (1978.). *Mind in Society; The Development of Higher Psychological Processes*, (ur) Cole, M, John-Steiner, V, Scribner, S i Souberman, E. London: Harvard University Press.

Self-actualization, Optimal Experience and Reform Pedagogy

Summary

This paper brings in relation the theory of self-actualization (by Abraham Maslow), the theory of optimal experience (by Michael Csikszentmihaly) and the opportunities for their realization at school. Maslow (1963) recognizes superior experience and Csikszentmihaly (2006) the moments of rapture as the moments of genuine happiness and self-realization/self-actualization. Maslow, as well as Lev Vigotsky (1978), recognizes the key influence of socio-cultural environment on child development as a precondition for the development and self-actualization of the individual. Having in mind the child's proximal development and his aspiration for actualization it is necessary to bring closer school experience to superior experience or to rapture as much as possible, in order to enable as successful participation of pupils at school as possible. Reform pedagogues like Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey and Maria Montessori even more than a hundred years ago recognized the situations at school when children experienced optimal experience and by their actions they tried to provide conditions at school for realization of this experience. Traditional pedagogy that prevails at schools today, unfortunately, by its organizational elements rarely provides conditions necessary for the realization of optimal and superior experience at school.

Key words: superior experience, rapture, proximal development, reform pedagogy, progressive pedagogy