

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Tamara V. Nikolić Maksić

**OBRAZOVANJE KAO ČINILAC KVALITETA
SLOBODNOG VREMENA ODRASLIH**

doktorska disertacija

Beograd, 2015.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Tamara V. Nikolić Maksić

**EDUCATION AS A FACTOR IN THE QUALITY OF
LEISURE OF ADULTS**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2015

Mentor:

Prof. dr Nada Kačavenda-Radić, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu,
Filozofski fakultet

Članovi komisije:

Prof. dr Dušan Mitić, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Fakultet sporta
i fizičkog vaspitanja

Prof. dr Aleksandra Pejatović, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu,
Filozofski fakultet

Datum odbrane:

Hvala svima koji su me podržavali da napišem ovaj rad.

Obrazovanje kao činilac kvaliteta slobodnog vremena odraslih

Rezime: Cilj istraživanja je ispitivanje povezanosti dva kompleksna fenomena: obrazovanja odraslih, s jedne strane, i kvaliteta njihovog slobodnog vremena, s druge. Zanimalo nas je da li ta povezanost postoji, u kom stepenu, kao i kakva je ta povezanost. Pritom smo obrazovanje kao činilac posmatrali dvodimenzionalno: kao determinantu i kao konstitutivni element kvaliteta slobodnog vremena. Obrazovanje smatramo značajnom determinantom kvaliteta slobodnog vremena, s obzirom na činjenicu da mnoge obrazovne karakteristike i obeležja odraslog čoveka određuju njegovo slobodno vreme. U tom smislu, u okviru ovog istraživanja, tragali smo za onim elementima obrazovanja koji se mogu javiti i delovati kao činilac kvaliteta slobodnog vremena. Istovremeno, obrazovanje posmatramo i kao sastavni deo kvaliteta slobodnog vremena. Kao njegov sastavni element, obrazovanje čini deo sadržaja slobodnog vremena, pa je ujedno i aktivnost slobodnog vremena po sebi, ali i sastavni deo drugih aktivnosti u slobodnom vremenu. S obzirom na to da čini deo slobodnog vremena, opravdano je pretpostaviti da čini i sastavni deo doživljaja njegovog kvaliteta. Zbog toga smo istraživanjem obuhvatili 520 odraslih ispitanika koji su upisani i participiraju u organizovanim oblicima dokoličarskog obrazovanja, do kojih smo došli preko institucija i organizacija koje realizuju takve programe. U istraživanju, koje je teorijsko-empirijskog karaktera, koristili smo neeksperimentalnu deskriptivnu metodu i podatke prikupili putem tehnika anketiranja i skaliranja, te na taj način došli do podataka o statusu i strukturi fenomena obuhvaćenih istraživanjem i zaključivali o njihovoj povezanosti.

Opšti zaključak istraživanja je da su veze između obrazovanja i slobodnog vremena odraslih kompleksne, međuzavisne i interferirajuće. Istraživanje je

potvrdilo ranije nalaze andragoških istraživanja obrazovanja i slobodnog vremena, naročito one koji govore o visokom stepenu samopotvrđivanja odraslih u slobodnom vremenu i pridavanju značaja slobodnom vremenu, kao i postojanja potrebe kod odraslih da se obrazuju za slobodno vreme, pa i onih koji se tiču povezanosti postojanja pozitivne veze upravo između obrazovne pripremljenosti za korišćenje slobodnog vremena i samopotvrđivanja u njemu. Takođe, u istraživanju se ističu rezultati koji govore o postojanju pozitivne povezanosti između konzistentnosti željenog i aktuelnog ponašanja u pogledu sadržaja obrazovanja i opšte procene kvaliteta slobodnog vremena, zatim između intenziteta obrazovne pripremljenosti i procene doprinosa obrazovanja samopotvrđivanju u slobodnom vremenu, kao i između nivoa formalnog obrazovanja i procene doprinosa obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena. Mogli smo konstatovati da takvi nalazi otvaraju nova pitanja i teme za dalja istraživanja, kako u pogledu drugih relevantnih veza i odnosa, tako i u pogledu produblivanja dobijenih rezultata i nalaza, dok ujedno predstavljaju solidnu osnovu za unapređivanje andragoške prakse u slobodnom vremenu odraslih.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, slobodno vreme, kvalitet slobodnog vremena, dokoličarsko obrazovanje odraslih

Naučna oblast: Pedagoške i andragoške nauke

Uža naučna oblast: Andragogija

UDK: 374.7:379.8.092

Education as A Factor in The Quality of Leisure of Adults

Abstract: The aim of this study is to examine the connection between two complex phenomena: adult education, on the one hand and the quality of their leisure time on the other. We wondered whether this connection exists, to what extent, and what sort of connection is to be found. In that sense, we approached to education in two distinct ways: as a determining factor of leisure quality, and as a constituent element of leisure quality. We see education as a significant determinant of the quality of leisure, due to the fact that many educational features and characteristics of adults determine their leisure. In this sense, in the context of this study, we searched for those elements of education that can occur and act as a factor of leisure quality. At the same time, we see education as an integral part of quality of leisure time. As an integral element, education is part of leisure content, so it is leisure activity in itself, and at the same time, an integral part of other leisure activities. Given that it represents part of leisure, it is reasonable to assume that education makes an integral part of the experience of its quality. Precisely for this reason, the study included 520 adults who are enrolled and participate in organized forms of leisure education, to which we came across through institutions and organizations implementing such programs. Within the study, which is, in its basis of the theoretical and empirical nature, we used a non-experimental descriptive method and collected data using survey techniques and scaling, which enabled us to collect information on the status and structure of phenomena covered by the survey and come to conclusions about their relationship.

The general conclusion of the research is that the relationship between adult education and leisure is complex, interdependent and interfering. The research confirmed earlier findings of andragogical research relating adult education

and leisure, especially those which show high degree of self-affirmation in leisure time and the importance placed on leisure, as well as the existent need of adults to educate for leisure, including those relating to positive correlation between the educational preparation for the use of leisure time and self-affirmation in it. Additionally, the study emphasized the results which indicate the existence of a positive correlation between the consistency between desired and actual behavior in terms of educational content and general assessment of leisure quality. Also, important results reside in positive correlation between the intensity of educational preparation and assessment of the contribution of education to self-affirmation in leisure. Finally, as the important finding we see positive correlation between levels of formal education and assessment of the contribution of education to leisure quality. Overall, we could conclude that these findings open up new questions and topics for further research, both in terms of other relevant connections and relationships, and in terms of deepening the results and findings in this study, while at the same time they represent a solid basis for improvement of adult education in relation to the leisure time of adults.

Key words: adult education, leisure, leisure quality, leisure education of adults

Academic field: Pedagogical and Andragogical Sciences

Academic discipline: Andragogy

UDK: 374.7:379.8.092

SADRŽAJ

UVOD	001
------------	-----

I DEO:

TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	006
------------------------------------	-----

1. Andragoški aspekt proučavanja slobodnog vremena	007
1.1. Andragoški relevantne koncepcije slobodnog vremena	008
1.2. Specifičnost slobodnog vremena odraslih	052
1.3. Obrazovanje i slobodno vreme odraslih	070
2. Dokoličarsko obrazovanje odraslih	090
2.1. Teorijska viđenja dokoličarskog obrazovanja	091
2.2. Modeli dokoličarskog obrazovanja	106
2.3. Andragoške specifičnosti dokoličarskog obrazovanja	127
3. Obrazovanje i kvalitet slobodnog vremena odraslih	153
3.1. Kvalitet slobodnog vremena u kontekstu kvaliteta života odraslih	154
3.2. Ka određenju kvaliteta slobodnog vremena odraslih	171
3.3. Obrazovanje kao komponenta kvaliteta slobodnog vremena odraslih	195
4. Relevantna naučnoempirijska istraživanja	205

II DEO:

METODOLOŠKA SPECIFIKACIJA ISTRAŽIVANJA	213
--	-----

1. Predmet istraživanja	214
2. Cilj istraživanja	216
3. Zadaci istraživanja	218
4. Hipoteze istraživanja	220

5.	Varijable u istraživanju	222
6.	Uzorak istraživanja	250
7.	Metoda, tehnike i instrumenti istraživanja	252
8.	Obrada podataka	253
9.	Tok i realizacija istraživanja	255

III DEO:

OBRAZOVANJE I KVALITET SLOBODNOG VREMENA ODRASLIH (PRIKAZ, ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA)	256
--	------------

1. Obrazovanje i konzistentnost obrazovno-dokoličarskog ponašanja odraslih u slobodnom vremenu	257
1.1. Obrazovne karakteristike i konzistentnost u obrazovno- dokoličarskom ponašanju	260
1.1.1. <i>Obrazovno-dokoličarska participacija (aktuelna i dosadašnje icksustvo) i konzistentnost u obrazovno-dokoličarskom ponašanju</i>	266
1.1.2. <i>Percepcija dokoličarskog obrazovanja i konzistentnost u obrazovno-dokoličarskom ponašanju</i>	269
1.1.3. <i>Nivo formalnog obrazovanja i konzistentnost u obrazovno-dokoličarskom ponašanju</i>	270
1.2. Vrednovanje (značenje i značaj) slobodnog vremena i konzistentnost u obrazovno-dokoličarskom ponašanju	272
1.3. Percepcija kvaliteta slobodnog vremena i konzistentnost u obrazovno-dokoličarskom ponašanju	278
2. Obrazovanje i samopotvrđivanje u slobodnom vremenu	284
2.1. Obrazovne karakteristike i samopotvrđivanje u slobodnom vremenu	292
2.2.1. <i>Obrazovno-dokoličarska participacija (aktuelna i dosadašnje icksustvo) i samopotvrđivanje u slobodnom vremenu</i>	292
2.2. Vrednovanje slobodnog vremena i samopotvrđivanje u slobodnom vremenu	301

2.3.	Percepcija kvaliteta slobodnog vremena i samopotvrđivanje u slobodnom vremenu	305
3.	Obrazovanje i zadovoljstvo odraslih aktivnostima slobodnog vremena	309
3.1.	Obrazovne karakteristike i zadovoljstvo aktivnostima slobodnog vremena	317
3.2.	Vrednovanje (značenje i značaj) slobodnog vremena i zadovoljstvo aktivnostima slobodnog vremena	324
3.3.	Percepcija kvaliteta slobodnog vremena i zadovoljstvo aktivnostima slobodnog vremena	326
4.	Doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena odraslih	329
4.1.	Obrazovne karakteristike i doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena	333
4.2.	Vrednovanje (značenje i značaj) slobodnog vremena i doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena	336
4.3.	Percepcija kvaliteta slobodnog vremena i doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena	339
5.	Kvalitet slobodnog vremena i biosocijalne karakteristike odraslih	342
5.1.	Kvalitet slobodnog vremena i pol	344
5.2.	Kvalitet slobodnog vremena i uzrast	354
5.3.	Kvalitet slobodnog vremena i radni status	358
	ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	366
	LITERATURA	376
	PRILOG	396

UVOD

U ovom radu kvalitetu slobodnog vremena pristupili smo u kontekstu složene paradigme kvaliteta življenja savremenog čoveka.

Najopštije rečeno, cilj je ispitivanje povezanosti obrazovanja odraslih sa izabranim indikatorima kvaliteta slobodnog vremena. U kontekstu ovako definisanog cilja istraživanja polazna pretpostavka je da povezanost između pomenutih fenomena postoji, tj. da se obrazovanje odraslih javlja kao činilac kvaliteta slobodnog vremena. Značaj istraživanja vidimo upravo u nedovoljnoj istraženosti ove složene veze i naša namera je da, putem empirijskog istraživanja, uočimo neke aspekte, koji se tiču prirode odnosa između obrazovanja i kvaliteta slobodnog vremena.

Bitno je istaći da, kada govorimo o obrazovanju kao činiocu kvaliteta slobodnog vremena, ono se javlja dvodimenzionalno. Ono je, s jedne strane, komponenta kvaliteta, njegov konstitutivni element, ali je, sa druge strane, i determinanta tog kvaliteta. Mnogobrojna istraživanja pokazuju da je, ukoliko aktivnosti slobodnog vremena sadrže više obrazovnih elemenata ili se približavaju obrazovnim aktivnostima, kvalitet življenja u tom vremenu na višem nivou (Kačavenda-Radić, Nikolić Maksić, Ljujić, 2011). S druge strane, ista i druga istraživanja pokazuju da su obrazovne karakteristike čoveka povezane sa načinom i kvalitetom življenja u slobodnom vremenu.

Dakle, značaj istraživanja vidimo u teorijskom razumevanju doprinosa obrazovanja odraslih kvalitetu njihovog slobodnog vremena i mogućim praktičnim implikacijama.

Uprkos činjenici da količina slobodnog vremena, koju ljudi zapadnog sveta danas imaju na raspolaganju, nije ravnomerno raspodeljena i ista za sve. Istina je da, uopšteno gledajući, ljudi danas imaju na raspolaganju slobodnog vremena koliko nikada ranije u istoriji. Ipak, za one koji ga imaju, deluje razumno pretpostaviti da sama količina vremena, ma kolika ona bila, ne rezultira uvek optimalnim dokoličarskim iskustvom ili kvalitetom slobodnog vremena, kao što to ističu Eli Koen-Gewerc i Robert Stebins (2007a).

Poboljšati kvalitet slobodnog vremena i raditi na poboljšanju kvaliteta života ljudi uopšte, značilo bi pronaći adekvatan način da se ljudi upoznaju sa interesantnim, uzbudljivim i što bogatijim aktivnostima slobodnog vremena, koje su ujedno realno ostvarive i njima dostižne. Pored toga, to bi takođe značilo i pružiti ljudima adekvatnu pomoć da definišu i odrede njihov lični i njima svojstven kriterijum za uključivanje u one aktivnosti koje smatraju odgovarajućim i poželjnim.

Pravi način da se to postigne je, prema mišljenju mnogih (Datillo, 2008; Godbey, 2008; Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007a; Henderson, 2007; Sivan, 2007, Hawkins, 1997; Datillo i Murphy, 1991; Mundy i Odum, 1979) dokoličarsko obrazovanje. Eli Koen-Gewerc i Robert Stebins (2007a) smatraju da je dokoličarsko obrazovanje glavni način da se obogate životi ljudi, naročito onih koji smatraju da je njihov stil života u slobodnom vremenu nedovoljno interesantan i uzbudljiv, nezanimljiv, nepotpun, ili čak nepostojeći. Drugim rečima, kada se radi o poboljšanju kvaliteta života ljudi, dokoličarsko obrazovanje ima ključnu ulogu u dostizanju tog cilja. Štaviše, oni smatraju da je pravo vreme za njegovo ispunjenje – sada, jer je trenutna situacija u kojoj se čovečanstvo nalazi takva da

se slobodno vreme za mnoge povećava, dok ujedno opada zadovoljstvo modernim stilom rada, obavljanjem poslova i ispunjavanjem obaveza. Tako autori zaključuju da 21. vek pripada dokoličarskom obrazovanju. U njemu jednostavno nije dovoljno samo živeti, već treba umeti identifikovati nova interesovanja i znati kako realizovati te aspiracije. Prema tome, dokoličarsko obrazovanje mora da uključi rekonceptualizaciju ideja kao što su vreme, rizik, sloboda, avantura, socijalizacija, neizvesnost i, više od svih, obrazovanje. Drugim rečima, obrazovanje je mnogo više nego priprema ljudi za rad. „Obrazovanje nudi ljudi ljudima intimniji susret između sebe samih i života u punom smislu te reči“ (Ibid.: xxi). Posledica toga je da obrazovanje više ne može biti ograničeno na period od 15 ili 20 godina, već mnogo šire, uključujući celoživotno učenje.

Dokoličarsko obrazovanje služi, dakle, prvenstveno tome da ljudi nauče i upoznaju se sa mogućnostima koje slobodno vreme pruža. To se, naravno, može odvijati i u slobodnom vremenu, ali i ne mora. Pored toga, obrazovanje je i sastavni deo slobodnog vremena. Kroz same aktivnosti slobodnog vremena, planirajući ih i upražnjavajući ih, pojedinac takođe uči i stiče lično poimanje slobodnog vremena i određuje šta mu prija, a šta ne, kako u aktivnostima u koje je trenutno uključen, tako i u budućim planiranim ili spontanim akcijama. „Dokoličarsko obrazovanje pruža mnogo mnogima“ (Ibid.: xi). Autori navode da kroz dokoličarsko obrazovanje ljudi dobijaju priliku da istraže nova interesovanja, a često i potpuno nove aspekte sebe samih. Dokoličarsko obrazovanje nam može pomoći da shvatimo da ne moramo samo da budemo u svetu, već da možemo da budemo jedno sa njim.

Doba dominacije slobodnog vremena (*leisure age*) odavno je najavljivano. Pre nekih pedeset godina, kada su takve prognoze bile uobičajene među autorima koji su se teorijski bavili slobodnim vremenom, glavno pitanje odnosilo se na to da li će ljudi umeti da se izbore sa povećanom količinom slobodnog vremena i

mudro ga koriste. Ideja o tome da slobodno vreme predstavlja dobro koje je dostupno svima svakako je bila pozitivna, ali je već više decenija jasno da je u isto vreme i prilično problematična (Henderson, 2007). Iako 21. vek nije doneo *doba dokolice*, i iako postoje oni koji nisu zadovoljni njegovom količinom i njegovim kvalitetom, činjenica je da danas većina ljudi ima mnogo više slobodnog vremena nego što su ga imali njihovi roditelji (Robinson i Godbey, 1999, prema: Ibid.). Tako je moderan čovek u situaciji da sve više brine o tome kako da na što bolji način iskoristi svoje slobodno vreme kako bi održao svoje psihičko i fizičko zdravlje i ostavrio što puniji kvalitet života. Uključivanje u različite vrste aktivnosti u slobodnom vremenu danas je neizostavni deo života, dok su i vrste aktivnosti i frekvencija participacije sve učestalije (Chung, Chen i Chen, 2013). Ono što je, takođe, bitno jeste da te aktivnosti ne podrazumevaju samo pasivno odmaranje i jednostavnu zabavu, već imaju mnogo dublje značenje za individuu i u direktnoj su vezi sa stvaranjem i obnavljanjem životne energije.

U tom smislu, „ono što čovek radi izvan radnog vremena može odrediti njegovu sreću, njegov doprinos svetu u kome živi, čak i smisao samog života, upravo koliko to određuje i ono što radi dok je na poslu ili dok ispunjava različite obaveze“ (Godbey, 2008: 1).

Rad se sastoji iz ukupno tri glavna dela. U prvom delu razmotren je teorijski okvir istraživanja koje smo sproveli. Svrha ovog dela rada ogleda se u pokušaju razumevanja sadržaja pojmova i njihovih odnosa kao osnove za empirijsko ispitivanje čiji prikaz sledi. Teorijski okvir istraživanja, svakako, obuhvata teorijsko razmatranje dokoličarskog obrazovanja (obrazovanje u slobodnom vremenu i obrazovanje za slobodno vreme), slobodnog vremena (značenje slobodnog vremena, opšte karakteristike slobodnog vremena, sadržaj, odnosno aktivnosti slobodnog vremena) i kvaliteta slobodnog vremena (činjenična i vrednosna dimenzija kvaliteta slobodnog vremena; samopotvrđivanje u

slobodnom vremenu; objektivni i subjektivni pokazatelji kvaliteta slobodnog vremena).

U drugom delu skicirali smo metodološki okvir istraživanja koji obuhvata razradu predmeta, cilja, zadataka i osnovnih hipoteza istraživanja (opšte i posebnih), zatim varijabli (zavisnih, nezavisnih i kontrolnih), opis korišćenih metoda, tehnika i instrumenata, statističkih postupaka obrade podataka, podatke o populaciji i uzorku istraživanja, kao i opis toka prikupljanja podataka i organizacije istraživanja.

Treći deo rada obuhvata prikaz, analizu i interpretaciju rezultata istraživanja, nakon čega slede zaključna razmatranja, sa prepoznatim i identifikovanim preporukama za dalja istraživanja i mogućim implikacijama za obrazovnu praksu.

I DEO

TEORIJSKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU

1.

**ANDRAGOŠKI ASPEKT PROUČAVANJA
SLOBODNOG VREMENA**

1.1 Andragoški relevantne koncepcije slobodnog vremena

Ka određenju pojma slobodno vreme

Kao kompleksan fenomen, slobodno vreme je sveprisutno u životu čoveka i javlja se u najrazličitijim formama. Tako su različiti i načini na koje se može odrediti. Svako od nas doživljava svoje slobodno vreme drugačije i ima sopstvenu predstavu o slobodnom vremenu. Može se reći, koliko ima ljudi, toliko ima i određenja. Doduše, većina ljudi je usmerena pre na „upražnjavanje“ slobodnog vremena, nego što je zainteresovana za njegovo promišljanje i definisanje. Međutim, činjenica je da što smo više u stanju da razumemo dimenzije slobodnog vremena koje doprinose kvalitetu naših života (kao pojedinaca, ali i kvalitetu naših zajednica i životu u neposrednim socijalnim okruženjima), to je verovatnije da ćemo ga više ceniti i vrednovati, a samim tim i kvalitetnije koristiti (Henderson, 2010). Verovatno sa istim ciljem, u naučnoj literaturi je prisutna stalna diskusija u vezi sa određenjem slobodnog vremena i dodirnih termina, kao što su *dokolica* (naročito kod autora koji prave distinkciju između slobodnog vremena i dokolice, pridajući im različita značenja); *rekreacija* (kao što se često sreće u američkoj literaturi); ili termina *igra* (kao što je bio slučaj u radovima autora rane moderne). Uz terminološke dileme, javljaju se i pojmovne. Sam termin *slobodno vreme* dobija u literaturi mnogo različitih značenja, čak su neka od njih potpuno suprotstavljena (Henderson, 2010; Godbey, 2008; Kačavenda-Radić, 1989). Evidentno, ne idu sva određenja u istom pravcu, ali su „takve varijacije očekivane kada se radi o nečemu što je tako kompleksno kao što je slobodno vreme“ (Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007b: 1). Ipak, među različitim određenjima slobodnog vremena, koja daju pojedini praktičari, istraživači i teoretičari, moguće je, na šta ćemo ukazati, pronaći i izvesne sličnosti.

Bilo u nauci ili u svakodnevnom životu, različite perspektive gledanja na slobodno vreme reflektuju, prema mišljenju Gudbija (Goodbey, 2008), raznolikosti u organizaciji i uređenju društvenog života i socijalnih odnosa kroz istoriju. Naime, u različitim istorijskim periodima, susrećemo se sa različitim društvenim uređenjima i odnosima, što sve utiče na način života i načine provođenja slobodnog vremena, pa samim tim i na viđenje slobodnog vremena, stavove i vrednosti, koje su u skladu sa tim različitim viđenjima. Ono što se naročito javlja kao značajan činilac u određivanju slobodnog vremena i što determiniše njegova različita poimanja jesu i nejednakosti u teorijskim pristupima, pre svega, konceptu slobode i konceptu zadovoljstva. Ovi raznovrsni koncepti koji su kontinuirano oblikovali naša promišljanja slobodnog vremena, imaju svoje korene u antičkoj Grčkoj, procesu industrijalizacije u Velikoj Britaniji, klasnim razlikama i borbama između različitih klasa, u pojavi komercijalnih preduzeća koja promovišu specifične forme vanradnih aktivnosti, kao i različitim vrstama savremenih socijalnih kretanja i promena, od kojih je u najnovije vreme najupečatljivija pojava velikog broja komunikacionih tehnologija, počev od mobilnih telefona, preko ajpoda, do plazma televizora (Ibid.).

Slobodno vreme je, u filozofskom smislu, razmatrano kao metod ličnog razvoja i društvenog napretka još u antičkoj Grčkoj, u 5. veku p.n.e. u delima Platona i Aristotela, a zatim i u starom Rimu u delima Seneke. Ovaj period smatra se zlatnim dobom slobodnog vremena u kome je njegov značaj prepoznat kao vreme za intelektualni napredak (Datillo, 2008). Oko 1350. godine novog veka filozofi su opisali slobodno vreme kao obezbeđenje neophodnog balansa između uma i tela (Ibid.). Autorke Mundi i Odum (Mundy i Odum, 1979) su naglasile da u periodu renesanse obrazovanje za život postaje sinonim za obrazovanje za slobodno vreme. Oko 1500. godine reformacija donosi protentantsku radnu etiku, koja naročito dolazi do izražaja u kolonijalnoj Americi, gde rad radi preživljavanja postaje centralna vrednost. U ovom

periodu prvi put je naglašena slika slobodnog vremena kao vremena, a to vreme je uglavnom asociralo na besposlicu, pa čak i na greh ukoliko nije prethodno zarađeno teškim radom (Datillo, 2008). Kako navodi Titers (Teeters, prema: Ibid.), industrijska revolucija koja započinje oko 1800. potvrdila je gledanje na sam rad i na slobodno vreme kao na vreme sposobnosti, s obzirom na to da je radnik počeo da prodaje svoje vreme pre nego svoje veštine. Rad je sad strogo odvojen i razlikuje se od slobodnog vremena, koje je znatno kraće i u kome pojedinac ima malo preostale energije za eventualan oporavak od napora koji rad iziskuje, kao i od njegovih svakodnevnih pratećih frustracija (Argyle, 1996). To, prema mišljenju Datila (2008), dovodi do devalvacije slobodnog vremena i smanjene mogućnosti doživljavanja dokoličarskog iskustva u bilo kojoj aktivnosti.

Od industrijske revolucije pa nadalje, rad je počeo da pruža stabilnost životu ljudi i dao mu određenu strukturu, pružajući pojedincu osećaj identifikacije i kreativne satisfakcije. Plaćeni rad, takođe, predstavlja sredstvo ekonomske nezavisnosti i rad postaje jedan od ključnih faktora za razvoj self-koncepta, socijalnih odnosa, ličnog identiteta i osećaja pripadnosti u odnosu na vrednovanu referentnu grupu (Kraus, 2001 i Moos, 1989 prema: Patterson, 2007). Nasuprot tome, na slobodno vreme se nije gledalo kao na nešto što zadovoljava naše bazične egzistencijalne potrebe. Rezultat toga je što se mnogi prema njemu odnose kao prema nečemu nepotrebnom i bez većeg značaja za život čoveka. Ovakvo trivijalizovanje slobodnog vremena je krajnje neopravdano s obzirom da ono predstavlja suštinsku komponentu života ljudi i obezbeđuje prostor za razvoj svega malopre navedenog. Kako navodi Makgil (McGill: 1996, prema: Ibid.), uključivanjem u aktivnosti slobodnog vremena u mogućnosti smo da steknemo jači osećaj ko smo zapravo i gde pripadamo.

Imati slobodno vreme san je ljudskih bića od najranijih vremena, jer to je značilo oslobađanje od bezbroj sati rada, slobodu da čovek radi ono što želi, da provodi

vreme u zadovoljstvu i prema ličnom izboru (Godbey, 2008). Tako je to i danas jedna od najvećih vrednosti u zapadnom svetu – voditi život prema sopstvenim merilima i biti slobodan da radiš ono što si izabrao. Sa slobodom izbora sreća ide ruku pod ruku, a Eli Koen-Gevert i Robert Stebins (2007d: 171) nas podsećaju na to navodeći 2. paragraf iz Deklaracije o nezavisnosti SAD iz 1776. o neotuđivim pravima čoveka među kojima su pravo na život, slobodu i postizanje sreće. Tako naučeni, mi na slobodno vreme gledamo kao na sam život, na onaj njegov deo koji je određen upravo ispoljavanjem slobode u izborima i koji vodi ispunjenju.

Da bismo bolje razumeli odnos obrazovanja i slobodnog vremena, potrebno je da razumemo i jedno i drugo kao fenomen. Složili bismo se sa autorima (Risisky, Caldwell i Fors, 1997 prema: Datillo, 2008) koji smatraju da je za razumevanje dokoličarskog obrazovanja potrebno razumeti šta je slobodno vreme. Na kraju krajeva, a i kako ćemo kasnije videti u poglavlju posvećenom dokoličarskom obrazovanju, jedan od njegovih primarnih i fundamentalnih zadataka jeste pružati pomoć ljudima da jasno odrede i dođu do toga šta slobodno vreme za njih znači.

Ako na slobodno vreme gledamo kao na interpretaciju jednog specifičnog i određenog iskustva koje nastaje, obitava i menja se u okvirima različitih konteksta, onda je sasvim jasno da slobodno vreme ne može biti i nije shvaćeno od strane svih na isti način, pa samim tim ovaj koncept ne može biti sveden na jednu jedinu definiciju. No, kao što smo pomenuli, u toj raznolikosti moguće je prepoznati i određene aspekte koji su jedni drugima srodni. Iako ne tragamo za klasifikacijom, već samo za sažetim prikazom, sličnosti u definicijama koje se javljaju u naučnoj literaturi o slobodnom vremenu (bez obzira o kojoj disciplini ili oblasti je reč) ukazuju na to da se određenja slobodnog vremena mogu svrstati u tri kategorije (Henderson, 2010; Datillo, 2008; Godbey, 2008). Naime, slobodno vreme se definiše kao *vreme (time)* ili kao *aktivnost (activity)*, ili kao

stanje duha (state of mind). Gudbi (2008) razlikuje i četvrto značenje, blisko ovom trećem, a to je *stanje postojanja (state of existence)*. Tako se u literaturi slobodno vreme najčešće posmatra kao (Csikszentmihaly i LeFevre, 1989):

- preostalo vreme (od rada), oslobođeno obaveza bilo koje vrste, a kao predstavnici se navode Brajtbil (Brightbill, 1960) i Keli (Kelly, 1960);
- težnja za slobodno izabranim (rekreativnim) aktivnostima, koju naročito ističu Dimazdije (Dumazdier, 1974) i Roberts (1981); i
- vreme provedeno u aktivnosti koja pruža suštinski intrinzično nagrađujuća iskustva, za šta se zalažu psihološki orijentisani autori kao Nojlinger (1974) i Iso-Ahola (1980).

U nastavku ćemo prikazati ove koncepte slobodnog vremena, koji se mogu shvatiti kao ključne dimenzije njegove odrednice, i pokušati da ilustrujemo primerima u postojećoj literaturi. Bitno je, pritom, istaći da se ne radi o koncepcijama slobodnog vremena kao takvim, već pre svega primerima dominantne orijentacije u pokušajima određenja fenomena *slobodnog vremena*.

Slobodno vreme kao deo vremena

Kada razmišljamo o slobodnom vremenu u terminima vremena, to se obično odnosi na jedan deo našeg svakodnevnog života u kome imamo veću slobodu da radimo ono što želimo u odnosu na neke druge takve delove (Godbey, 2008). Ovakav pristup slobodnom vremenu Rojek (2010: 179) je opisao na sledeći način: „Manje rada jednako je većoj količini slobodnog vremena, a više slobodnog vremena jednako je većoj slobodi“. Slično tome, Eli Koen-Gewerc i Robert Stebins (Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007d) navode da danas možemo da primetimo neumitan proces u kome slobodno vreme, s jedne strane, postaje veće zbog tehnološkog progressa i njegovih socijalnih posledica, dok, sa druge strane, ono nestaje u „crnoj rupi“ bezbrojnih traganja za konzumacijom i

potrošnjom. Međutim, kako autori dodaju: „...kada vreme postane samo pukotina koja je prazna od obaveza, to znači da još uvek nismo dostigli našu potencijanu slobodu“ (156).

Vreme postoji kao ciklično i kao linearno (Henderson, 2010). U cikličnom poimanju vremena, ljudi sebe organizuju u odnosu na cikluse ili događanja povezana sa fenomenima koji proizlaze iz sveta prirode, kao što su, na primer, godišnja doba. Linearno vreme je, za razliku od toga, organizovano oko polaznih i krajnjih rokova (kao specifičnih tačaka početaka i završetaka) i odnosi se na to kako je vreme organizovano u industrijskom i tehnološkom svetu. Ova vrsta vremena dobija značenje u odnosu na njegovu primenu, pa tako ljudi koriste kalendare da prate njegov protok beležeći zadatke, sastanke i različite obaveze. Slobodno vreme shvaćeno kao vreme u prvi plan ističe i naglašava način na koji se vreme koristi (Ibid.).

Orijentisanost pojedinih autora na određenje slobodnog vremena kao dela čovekovog vremena uslovalo je njegove različite konceptualizacije. Tako se slobodno vreme često opisuje kao vreme koje nije provedeno u dnevnim zadacima koji se prvenstveno tiču zadovoljavanja egzistencijalnih potreba. U tom smislu, ono se definiše kao vreme suprotno od onog vremena provedenog u radu. Ovo proizilazi iz dve ključne postavke:

- usmerenosti na uzdizanje slobodnog vremena, kao posledice antičkih shvatanja o tome kako sustina života leži u „čisto duhovnim aktivnostima kojima je moguće baviti se samo u slobodno vreme“ (Kčavenda-Radić, 1989:26) i
- usmerenosti na uzdizanje rada i njegovo posmatranje kao centralnog životnog domena, kao proizvod života u industrijskom društvu (Rojek, 2010).

S jedne strane, dakle, slobodno vreme se posmatra kao apsolutna vrednost ili vrednost po sebi. To su ona određenja slobodnog vremena koja ga prikazuju kao jedinu distinktivno ljudsku formu egzistencije, koja pruža jasan i zadovoljavajući kontrast karijeri radnika ili roba koji ceo život provodi u neizbežnoj aktivnosti degradirajućeg rada. Ipak, na ovo vreme, vreme suprotno od onog provedenom u radu, može se gledati i negativno, kao što nas je u to uverio Veblen (2007) krajem 19. veka opisujući pojavu nove dokoličarske klase koja svoje vreme troši na krajnje neproduktivan način, samo prikazujući svoje bogatstvo. Sa ove tačke gledišta, „slobodno vreme ima tendenciju da postane karijera za sebe - život u dokolici, sa posebnim članstvom u dokoličarskoj klasi“ (Hart, 1925: 111).

Negativno gledanje na slobodno vreme je i ono koje ga određuje kao vreme za obnovu organizma od rada ili kao pripremu za još rada, kao što je na to ukazao Marks (Kelly, 2009; Kačavenad-Radić, 1989). Industrijski rad je naterao pojedinca da pobjegne u oporavak (*recuperation*) od dehumanizujućeg rada i dok se ne poveća slobodno vreme, nema prostora za razvoj potencijala i svestranosti, koje čovek poseduje. Slobodno vreme definisano na ovim postavkama nema nikakvu vrednost po sebi, već ima vrednost samo toliko koliko utiče na bolju produktivnost (Hart, 1925), tj. vrednuje se samo onoliko koliko doprinosi radu (Kelly, 2009).

Može se zaključiti da je odnos između slobodnog vremena i rada u značajnoj meri oblikovao i usmerio shvatanja slobodnog vremena kroz istoriju. Razmatrajući ovaj odnos, Hart (1925) još početkom 20. veka ukazuje na to da su rad i slobodno vreme dva nezamenjiva aspekta života svakog čoveka, od kojih svaki pruža čoveku ono što mu je potrebno. Posvetiti se samo jednom bilo bi, prema njegovom mišljenju, duboko dehumanizujuće. Dakle, i jedno i drugo imaju vrednost po sebi, pa je shodno tome, slobodno vreme (uz rad), onaj esencijalni element u svakom dobro zaokruženom i ispunjenom životu. Isto

tako je Kaplan (1960), na vrlo zanimljiv način, ukazao na pozitivno viđenje slobodnog vremena baziranog na ovoj podvojenosti. On, naime, tvrdi kako je jedno od glavnih pitanja današnjice pitanje opstanka u modernim uslovima života – kako opstati u njima i koji je preduslov čovekovog opstanka? Dok se prvo odnosi na rad, drugo pitanje je prema njemu relevantnije, jer daje odgovor na pitanje zašto živeti – a tu leže vrednosti koje u sebi sadrži slobodno vreme. Slično njemu, Keli (1983 prema: Henderson i dr., 2003) navodi da je slobodno vreme onaj vremenski međuprostor koji omogućava čoveku da pregura dan. Deluje da se ovakvo poimanje slobodnog vremena održalo i danas, kao i pomenuti dualizam između slobodnog vremena i rada. Ipak, ovaj dualizam doneo je još nešto. Razlikovanje slobodnog vremena od rada sugerise dve dimenzije (Kelly, 2009). Prva je *odnos prema radu* tj. samo vrednovanje rada, koje onda determiniše i prirodu vremena tj. broj sati provedenih van rada. Druga dimenzija je *biranje aktivnosti*, pa tako slobodno vreme nije potrebno, obavezno ili neophodno, nego je birano od strane aktera.

Razmatranje odnosa između slobodnog vremena i rada povlači za sobom i seriju drugih promišljanja. S obzirom na to da postoje aktivnosti koje nisu rad i koje čovek ne bira (u istom onom smislu kao što ne bira ni rad), ali su obavezne i neophodne (kao što je i rad), ne može se reći da je vreme provedeno u njima slobodno vreme. Vreme koje isključuje obaveze često se naziva *neobavezno (unobligated)* ili *diskreciono (discretionary)*, pa se u mnogim određenjima slobodno vreme tako označava. Ima mnogo definicija koje ovo oslikavaju, a iz tog mnoštva većina se svodi na to da je slobodno vreme raspoloživo vreme, tj. stanje posedovanja vremena koje je na raspolaganju, vreme koje neko može da provede kako mu/joj se hoće ili vreme koje je slobodno ili *nezauzeto* (Koshar, 2002).

U svakom slučaju, bilo da se radi o plaćenom radu ili radnim aktivnostima druge vrste, ovakva shvatanja slobodnog vremena ga određuju kao ostatak - vreme koje preostane kada se izvrše obaveze.

Slaba strana ovakog viđenja leži u tome što ono često vodi u određenje slobodnog vremena u terminima onoga što ono nije, umesto usmerenosti na ono što jeste (Henderson, 2010; Kleiber, 1999), što dalje vodi njegovoj negativnoj definiciji (Kleiber, 1999; Kačavenda-Radić, 1989). Takvu jednu izrazito negativnu definiciju konstruiše autorka Grušin (1970, prema: Corjin, 1987) prema kojoj je slobodno vreme određeno kao neradno vreme minus: (a) aktivnosti povezane sa radom (oblačenje, umivanje), (b) putovanje, (c) zadovoljvanje svakodnevnih potreba, (d) briga o deci i (e) briga o sebi, spavanje i sl. Prema našem mišljenju, naročito slaba strana ovakvog pristupa je što se na taj način zapostavljaju suštinski kvaliteti koji ga određuju i ono se nekritički smešta u vreme koje dolazi posle nečega, najčešće posle obavljenog radnog vremena. Usmerenost na period koji dolazi nakon nekog drugog perioda vremena sprečava nas da o slobodnom vremenu razmišljamo na drugačiji način i iz druge perspektive. Sprečava nas da ga vidimo kao „trajanje mogućnosti“ ili „dozvoljeno vreme pre nego što je isuviše kasno“ ili uopšte „priliku da nešto uradimo“ (Koshar, 2002: 3).

Određivanje slobodnog vremena kao vremena je, prema Gudbijevom mišljenju (Godbey, 2008), problematično i automatski navodi da se postave mnoga pitanja. Za početak, šta je slobodno vreme uopšte, tj. koje je to vreme koje je slobodno, i slobodno od čega ili u odnosu na šta? Da li kriterijum može biti zarađivanje za život i obezbeđivanje egzistencije, s obzirom na to da mnogi ljudi biraju ono što žele da rade i za to dobijaju novac? Još komplikovanija stvar je sa ostalim obavezama. Na primer, odlazak u crkvu je za mnoge proizvoljna aktivnost, ali je u nekim kulturama to obavezno. Ili, ko može tačno da odredi kada su aktivnosti kao spavanje i uzimanje hrane slobodno vreme ili obaveza?

Čak i u istoj kulturi, teško je odrediti šta je za nekoga slobodno vreme, a šta ne. Vreme koje se generalno može označiti kao slobodno sigurno nije isto za studenta, penzionera, domaćicu, nezaposlenog, umetnika, profesora ili beskućnika. Dakle, ako pretpostavimo da je slobodno vreme prvenstveno ono vreme u kome nismo angažovani u aktivnostima koje nam donese novac, onda to značenje prestaje da se odnosi na one koji ne zarađuju. Još je komplikovanija situacija kada uzmemo u obzir aktivnosti koje ljudi doživljavaju kao obavezne. Mnogo različitih faktora može uticati na to da svoje vreme percipiramo kao *slobodno* ili kao *prinudno*. „Nekada se osećamo obaveznim da prisustvujemo venčanju, operemo auto, radimo vežbe da bismo izgubili na težini...” (Ibid.: 4). Dakle, postoje vrlo različiti oblici *slobodnog* vremena koji imaju drugačije konsekvence i značenja za različite ljude. Kaplan (1960) je tako identifikovao nekoliko različitih vrsta *slobodnog* vremena koje se mogu javiti u savremenom zapadnom društvu, kao na primer: (a) kontinuirano i voljno slobodno vreme bogatih; (b) privremeno, nevoljno slobodno vreme nezaposlenih; (c) redovno izdvajano voljno slobodno vreme zaposlenih; (d) stalna osujećenost u odnosu na slobodno vreme ljudi sa specijalnim potrebama; (e) voljno slobodno vreme penzionera.

Ima autora (Datillo, 2008; Cohen-Gewrc i Stebbins, 2007b; Stebbins, 2005) koji prave razliku između pojmova *slobodno vreme* (*free time*) i *dokolica* (*leisure*). „Slobodno vreme se dešava onda kada ljudi nisu u obavezi da obavljaju specifične zadatke, tako je to diskreciono vreme i može biti iskorišćeno u skladu sa nečijom odlukom ili izborom“ (Datillo, 2008:5). Dalje, ovaj autor objašnjava razliku između ova dva pojma na sledeći način: mnogi će birati korišćenje svog slobodnog vremena na način koji rezultira iskustvima koja odlikuje zadovoljstvo i uopšte osećanje prijatnosti. S druge strane, ima ljudi koji su u takvoj situaciji u kojoj izbor izostaje iz različitih razloga. Na primer, može se desiti da pojedinci dođu u situaciju u kojoj nema mnogo opcija između kojih se može birati ili oni možda nemaju sposobnost za pravljenje izbora. Kao rezultat

toga, slobodno vreme nekih ljudi može biti dovedeno u vezu sa dosadom, anksioznošću ili očajem. Dakle, neko može uživati u svom slobodnom vremenu, dok nekom može biti dosadno. Tako je, zaključuje ova autor, dokolica koncipirana kao slobodno vreme problematična, jer slobodno vreme može biti viđeno negativno. Takvom mišljenju se pridružuje i Klajber (Kleiber, 1999:2) koji smatra da imati vreme na raspolaganju ne uključuje automatski nečije stanje duha ili osećaj slobode, budući da nečija percepcija slobode može biti obojena osećanjima kajanja, anksioznosti, griže savesti, depresije, „što su teško sastojci bilo čijeg recepta za dokolicu“. Datilo (2008) smatra da, kada je dokolica identifikovana kao deo vremena (*portion of time*), mogućnost za ispunjenje je minimizirana. Određenje dokolice kao forme vremena rezultira viđenjem dokolice kao isprazne, pre nego viđene kao izvora samoaktualizacije. Tako je dokolica, kada je definisana kao slobodno vreme, dovedena u vezu sa besposlicom što je, prema njegovom shvatanju, devalorizacija dokolice.

Sve ovo ipak ne znači da je sam koncept vremena nebitan sa stanovišta slobodnog vremena, kao i njegovog razmatranja u relaciji sa obrazovanjem, o čemu svedoče brojni programi dokoličarskog obrazovanja razvijani za specifične populacije kao što su nezaposleni, penzioneri, ljudi sa specijalnim potrebama – dakle, količina slobodnog vremena koju imaju je upravo kriterijum za specifičan pristup kreiranju obrazovnih sadržaja namenjenih korišćenju slobodnog vremena. Ta količina raspoloživog vremena je, između ostalog, i jedan od značajnih pokazatelja kvaliteta nečijeg slobodnog vremena.

Tako je naše stanovište da slobodno vreme jeste deo vremena. Možda, preciznije rečeno, deo čovekovog doživljaja vremena. Čovek ga najverovatnije percipira kao vreme, ali to vreme ne mora biti suprotno vremenu provedenom u radu, obavezama ili bilo kakvim „prinudnim“ aktivnostima. Isto tako, smatramo da svesti objašnjenje i razumevanje slobodnog vremena samo na poimanje vremena, značilo bi osiromašiti ovaj pojam, ako ne i u potpunosti

promašiti njegovu suštinu. Sve ovo znači da to nije jedina njegova odrednica, već samo jedna od stvari koje ga određuju.

Pozitivnim odnosom prema sebi i svom vremenu, čovek je u stanju da vrednosti koje neguje dokoličarsko obrazovanje primeni na sva polja svog života. Umešnošću upravljanja sobom i sopstvenim vremenom brišu se granice između slobodnog vremena, rada i ostalih aspekata života. Čovek može osećati, delovati i bistvovati u dokolici bilo na radu, bilo u nekoj drugoj aktivnosti koju oseća kao obaveznu, kada nešto mora da završi ili kada ne mora apsolutno ništa.

Slobodno vreme kao aktivnost

Slobodno vreme se, takođe, često određuje kao aktivnost, set aktivnosti ili određeni tip aktivnosti. Tipično se, prema ovakvom shvatanju slobodnog vremena, ono sastoji i identifikuje kroz aktivnosti koje ga čine. Tako, za Roberta (1978:33, prema: Kačavenda-Radić, 1989), slobodno vreme predstavljaju „...relativno po svojoj volji preduzimate aktivnosti“. Često se, pritom, ukazuje da su te aktivnosti ne samo voljne tj. slobodno izabrane već i da nose zadovoljstvo tj. podrazumevaju uživanje u njima. Tako je za Kelija (1982:7, prema: Ibid.) slobodno vreme „... aktivnost izabrana u relativnoj slobodi radi kvaliteta zadovoljstva koje poseduje“. Često se, takođe, toj aktivnosti pridaju i druge odrednice. Dobar primer je shvatanje Dimazdiea (Dumazdier, 1967, prema: Ibid.: 16-17) prema kome je slobodno vreme „aktivnost oslobođena radnih, porodičnih i društvenih obaveza kojoj se individua predaje po svojoj volji, bilo zbog odmora, razonode ili proširenja svog znanja i svoje dobrovoljne socijalne participacije, radi slobodnog razvoja svojih kreativnih sposobnosti“.

Nekada se vrlo slično slobodno vreme određuje kao aktivnost ka onim određenjima koja ga definišu kao vreme, to su one aktivnosti koje su zaslužene

radom i koje se, uopšteno gledano, dešavaju van plaćenih i neplaćenih radnih aktivnosti. Kako autorka Henderson (2010:6) tvrdi, to bi najverovatnije odgovaralo dobro poznatoj rečenici iz detinjstva mnogih „možeš da se igraš kad uradiš domaći“. Ovakva shvatanja ponovo dovode slobodno vreme u usku vezu sa radom i upućuju na to da je dokolicu potrebno zaslužiti. S druge strane, i ovde se susrećemo sa određenjima koja slobodnom vremenu pripisuju apsolutnu vrednost.

U vezi sa tim, u literaturi postoje primeri objašnjena ovog pojma kroz njegovo etimološko značenje. Naime, starogrčka reč za dokolicu *schole* označava – ozbiljnu aktivnost bez pritiska nužnosti. Reč *škola*, ne samo na našem, već na mnogim evropskim jezicima izvedena je upravo iz grčke reči za dokolicu (Rojek, 2010; Godbey, 2008; Kačavenda-Radić, 1989). Inače, termin ne podrazumeva striktnu distinkciju od rada, niti je sinonim sa pojmom *rekreacija*, jer su Grci imali drugi termin sa značenjem – razigrana zabava da prođe vreme (Godbey, 2008). *Scholé* se odnosi na kvalitete života kao što su mir, harmonija, sloboda i samousavršavanje (Kelly, 2009), što zahteva samodisciplinu i pripremu (Rojek, 2010) i svoju najvišu formu poprima kroz kontemplaciju svega dobrog. Iz toga sledi shvatanje slobodnog vremena kao superiorne aktivnosti duha, oslobođene potreba telesnog života i stanja koje pripada nužnosti (*a scholé*). Ova podeljenost nužnosti i odsustva nužnosti (u smislu kako vremena, tako i aktivnosti) susreće se i u latinskom jeziku u rečima *otium* (dokolica) i *negotium* (odsustvo *otiuma*) (Božović, 2010; Kačavenda-Radić, 1989).

Kao posledica oslanjanja na ovakva antička shvatanja dokolice, a u pokušajima prevazilaženja problema definisanja slobodnog vremena, postoji veliki broj autora (Božović, 2010; Datillo, 2008; Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007b) koji prave razliku između pojmova i termina slobodno vreme i dokolica. Tipični predstavnik ovakvog shvatanja je De Garsija (De Grazia, prema: Božović, 2010; Kačavenda-Radić, 1989), koji je slobodno vreme shvatio kao masovnu pojavu

savremenog društva, dok je dokolici pripisao vrednosti kao što su kreativnost, samopotvrda i sposobnost za kontemplaciju. Ona je tako ideal, koji nije lako ostvariv i samim tim, nije svakom dostupan, dok slobodno vreme može imati svako. Kako nas informišu Eli Koen-Geverc i Robert Stebins (2007b), naučni pokušaji definisanja ovog fenomena upravo proističu iz problema generisanih iz pojednostavljenog određenja dokolice koje je izjednačava sa pojmom slobodno vreme, pa samim tim i potrebe da se napravi razlika između njih. Ta razlika se jasno vidi iz njihovog određenja dokolice. Prema ovim autorima, dokolica u naučnom smislu, predstavlja neprinudnu aktivnost (*uncoerced activity*), koja se sprovodi tokom slobodnog vremena. U daljim objašnjenjima autori navode da je, pored toga što je neprinudna, ona ujedno i pozitivna aktivnost u koju ljudi, koristeći svoje sposobnosti i raspoložive resurse, istovremeno žele da se uključuju i mogu da se uključuju, na način koji im pruža zadovoljstvo i vodi ka ličnom ispunjenju. Kao primer navode dosadu u slobodnom vremenu. To jeste neprinudna aktivnost, ali se ona ne može smatrati dokolicom, jer nema karakteristike pozitivne aktivnosti, budući da predstavlja stanje koje nije poželjno, jer ne proizvodi pozitivna osećanja i ljudi je generalno ne žele u svom iskustvu. Poznati teoretičar slobodnog vremena Kaplan je (1960; takođe prema: Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007b; Kačavenda-Radić, 1989), takođe, smatrao da postoji još karakteristika dokolice kao njenih bitnih elemenata:

- kao neprinudna aktivnost, dokolica je antiteza radu kao ekonomskoj funkciji;
- nosi u sebi prijatno iščekivanje i sećanje;
- podrazumeva minimum nedobrovoljnih obaveza;
- kao i psihološku percepciju slobode;
- te, tesnu vezu sa kulturnim vrednostima;
- i nudi širok raspon aktivnosti, koja idu od nedoslednosti i beznačajnosti do težine i značaja;
- dok je često karakteriše igra.

Na ovom mestu je bitno da istaknemo da su za nas u ovom trenutku slobodno vreme i dokolica sinonimi tj. imaju isto značenje. Koristićemo ih naizmenično, i to vezujući se samo za stil pisanja i izražavanje koje je što približnije duhu našeg jezika. To ne znači da smo time odlučili da tek tako zanemarimo terminološke probleme, već smatramo da je teško praviti pomenute distinkcije u našem jeziku. Dokolica nije izraz koji je svima poznat i nema isto značenje za sve, često se izjednačava sa dokonošću.

Određivanje slobodnog vremena kao aktivnosti uslovljava da se ono često poistovećuje sa pojmom *rekreacija*. Tako se, slobodno vreme određeno kao rekreativna aktivnost, najčešće opisuje na osnovu kvantitativnih istraživanja putem različitih merenja, najčešće kroz distribuciju i frekvenciju participacije u određenim aktivnostima (Henderson, 2010). Keli (1990) smatra da se termin *rekreacija* odnosi na neku formu organizovane aktivnosti namenjene ispunjenju širih društvenih ciljeva. Slično tome, prema Datilovom mišljenju (Datillo, 2008) rekreacija je od koristi u društvenom smislu, te je i organizovana i podržana očekivanim društveno korisnim ishodima. Iako Gudal i Gudbi (Goodale i Godbey, 1988) drugačije posmatraju rekreaciju, oni imaju sličan stav po pitanju određenja slobodnog vremena kao rekreativne aktivnosti. Oni ukazuju na to da se rekreacijom najčešće smatraju aktivnosti preduzimane tokom slobodnog vremena kojima se neko prepušta u najvećoj meri radi uživanja i zabave. Međutim, kako ističu, rekreativne aktivnosti mogu podrazumevati mnogo više od toga, pogotovu kada uzmemo u obzir da se tu najčešće svrstavaju takmičarski sportovi, društvene igre, aktivnosti koje se obavljaju napolju i u prirodi, kulturno-obrazovne aspiracije i sve vrste druženja sa drugima. Ove aktivnosti, kako oni tvrde, imaju mnogo značajnije karakteristike i funkcije od proste zabave i razonode. Kako ističe Datilo (2008), svođenje rekreacije na odmor, razonodu, zadovoljstvo ili prijatna osećanja je upravo ono što shvatanje slobodnog vremena kao rekreativne aktivnosti čini problematičnim konceptom. Ljudi, naime, mogu participirati u rekreativnim aktivnostima da bi iskusili

uživanje i zadovoljstvo, ali isto tako oni mogu učestvovati u rekreativnoj aktivnosti u kojoj se susreću sa neuspehom, odbacivanjem i osećanjem bespomoćnosti. Tako autor odbacuje ovaj koncept, smatrajući definisanje dokolice kao aktivnosti problematičnom, uprkos širokoj rasprostranjenosti takvih shvatanja među teoretičarima. Deluje da se ovde opet radi o svojevrsnom doživljaju koji može za individuu imati različita značenja. „Samo značenje rekreacije direktno je u vezi sa aktivnošću i zavisi od osećanja i iskustava onoga ko participira“ (Datillo, 2008: 67). Za nas je i rekreacija više od proste aktivnosti i možemo se složiti sa Mitićem (2001) da postoji više elemenata koje čine njenu suštinu. Naime, analizom različitih definicija, autor je zaključio da im je zajedničko sledeće: „Rekreacija je delatnost koja se odvija u slobodno vreme, po sopstvenom izboru, uz dobrovoljno učešće sa svrhom osveženja, odmora, zabave i obnavljanja snage radi zadovoljenja potrebe za kretanjem, igrom, druženjem“ (Ibid:42).

Kada slobodno vreme definišemo kao aktivnost, prema Gudbijevom mišljenju (Goodbey, 2008), više je nego jasno da jedna određena aktivnost ne predstavlja i ne mora uvek biti slobodno vreme, ne samo za različite ljude već ni za jednog te istog pojedinca. Neki igraju fudbal rekreativno, dok profesionalni sportisti zarađuju novac igranjem, neki to smatraju svojim hobijem, dok neki to praktikuju samo povremeno, neki u tome uživaju, dok opet drugima to može biti i vrsta obaveze, kao na primer uključivanje u slobodnovremenske aktivnosti u okviru posla (zbog ostvarivanja poslovnih kontakata, kao „team building“ ili zbog ostvarivanja ugleda ili socijalne promocije).

Ovakvo shvatanje je problematično jer, pre svega, aktivnosti koje čine slobodno vreme značajno variraju. Kao što Keli (prema: Kačavenda-Radić, 1989) tvrdi, ni lista od 1001 aktivnosti ne može obuhvatiti sve ono što se dešava u slobodnom vremenu. Drugim rečima, i kada bismo uspeli nabrojati sve potencijalne aktivnosti koje ga čine, ne bi nam bilo ništa jasnije šta je u stvari slobodno

vreme. Osim toga, kako s pravom ističe Datilo (2008), aktivnosti su kulturno uslovljene, variraju od kulture do kulture, pa bi teško bilo istaći takve razlike u jednoj objedinjenoj definiciji.

Određivanje slobodnog vremena kao određenog skupa ili seta aktivnosti, prema mišljenju Gudbija (2008) nailazi na jedan ozbiljan problem, a to je zanemarivanje ili ignorisanje unutrašnjeg sveta onoga ko u pomenutim aktivnostima učestvuje. Aktivnosti mogu da imaju značenje, da pružaju zadovoljstvo ili da preplavljaju različite pojedince ili samo u različitim situacijama, kulturama, životnim stilovima, životnom dobu ili ukusima. Skoro sve pojedinačne aktivnosti imaju kapacitet da služe kao osnova za dokolicu, mada neke u tom smislu ipak imaju veći potencijal od drugih. Tako, slobodno vreme nije aktivnost već proces koji uključuje, između ostalog, neko specifično delovanje, radnju ili akciju (*act*).

Dok širok spektar aktivnosti može služiti kao deo dokoličarskog iskustva, to ipak ne implicira da je specifična aktivnost ili da su aktivnosti lako zamenjive za pojedinca koji ima dokoličarsko iskustvo kroz specifičnu aktivnost. Kako aktivnost postaje *slobodnovremenska*, ona prestaje da bude predmet racionalnog upoređivanja sa alternativnim aktivnostima. Ona je za tog pojedinca posebna.

Takođe, u ovim definicijama često se ističe da se u toj aktivnosti participira, pre svega, zbog osećanja prijatnosti i zadovoljstva. Zašto onda to ne bi bilo unutrašnje stanje? Kako Nojlinger (1974) kaže, samo učestvovati u aktivnosti slobodnog vremena nije samo po sebi *dokoličarenje* (*leisuring*), osim ukoliko se pojedinac ne angažuje u smislu izražavanja i razvijanja svog duha.

Slobodno vreme kao stanje duha

Kao što se u odnosu na određenje ovog fenomena kao određenog dela vremena postavlja pitanje koje je to vreme, tako se i u odnosu na određenja slobodnog vremena kao aktivnosti postavlja pitanje koja je to i kakva je to vrsta aktivnosti. Sve to upućuje na zaključak da je slobodno vreme još nešto, nešto više od vremena i nešto više od aktivnosti. Kao što smo videli, najčešće se javljaju shvatanja da je to vreme koje je slobodno izabrano i da je to aktivnost koja nosi osećanje zadovoljstva, prijatnosti i za koju postoji unutrašnja motivacija. Sve ovo govori da je ostanak u terminima vremena ili aktivnosti nepotpun pristup i da je u objašnjenje slobodnog vremena potrebno uključiti i subjektivni momenat tj. uključiti i onoga koji te izbore pravi i ima lični odnos prema njima. Tako se fokus većine autora preneo sa objektivnih faktora (vreme i aktivnost) na subjektivne faktore u razumevanju slobodnog vremena.

Na primer, Datilo (2008) smatra da određenje slobodnog vremena (u njegovoj terminologiji *leisure*) može obuhvatiti elemente rekreativne aktivnosti (*recreation activity*) i slobodnog vremena (*free time*), ali je ujedno izričit u tome da je konceptualizacija ovog pojma u potpunosti unutar jedne od ove dve perspektive isuviše limitirana. Autor time ističe da termin *leisure* naglašava percepciju pojedinca da je slobodan da izabere da učestvuje u smislenom prijatnom iskustvu koje nosi zadovoljstvo. Argajl (Argyle, 1996) je isto tako uključio i slobodno vreme i aktivnost u definisanju dokolice. Ipak, ujedno je i naglasio da ono što motiviše ljude da participiraju u aktivnosti predstavlja kritični aspekt onoga što se smatra dokolicom. Naime, on definiše dokolicu kao one aktivnosti koje ljudi rade u svom slobodnom vremenu, zato što to žele, zbog njih samih, zbog zabave, razonode, samousavršavanja, ili drugih ciljeva koje biraju, ali koji isključuju materijalnu korist. Kao što smo već rekli, Eli Koen-Gevert i Robert Stebins (2007d) objašnjavaju da, suprotno svakodnevnoj upotrebi termina *slobodno vreme* i *dokolica* kao sinonima, autori koji prave razliku

između njih u stvari žele da naglase razliku u njihovom značenju. Ta razlika se, prema njihovom mišljenju, sastoji u sledećem: slobodno vreme je vreme slobodno od spoljašnjih i promenljivih okolnosti nezavisnih od volje pojedinca, dok je dokolica odraz unutrašnjeg, svesnog stanja duha (*state of mind*).

Pravili tu razliku ili ne, stanje duha podrazumeva da slobodno vreme najbolje možemo razumeti sa strane subjektivne perspektive učesnika, na šta su u najvećoj meri prilikom njegovog razmatranja ukazali psiholozi. Tako se kao njegove ključne komponente najčešće izdvajaju opažena sloboda (*perceived freedom*) i unutrašnja motivacija (*intrinsic motivation*).

Tako je bitna stvar u određivanju iskustva kao što je slobodno vreme to da pojedinac veruje da je slobodan i da ima kontrolu nad događajima pre nego što je kontrolisan od strane tih događaja. Tako prema Nojlingeru (prema: Kačavenda-Radić, 1989) slobodno vreme ima samo jedan jedini kriterijum, a to je uslov opažene slobode. Bilo koja aktivnost preduzimana slobodnom voljom, bez prinude i ograničenja, može se smatrati slobodnim vremenom. Biti u dokolici (*to leisure*) podrazumeva „biti uključen u aktivnosti kao slobodan subjekat prema ličnom izboru“ (Neulinger, 1974, prema: Godbey, 2008:6). Ta sloboda se svakako odnosi na slobodu izbora. Slično, prema shvatanju Rusela (Rusella, 1996, prema Datillo, 2008), iskustvo slobodnog vremena pruža mogućnost za ostvarivanje i održavanje lične autonomije (*personal autonomy*), samoodređenja (*self-determination*) i izbora (*choice*) koji često izostaju iz drugih aspekata života. Kroz slobodu izbora u mogućnosti smo da iskusimo samoodređivanje, a bez izbora i samoodređenja, nema ni slobodnog vremena.

Iako samoodređenje predstavlja moć da se deluje kao uzročni agent, sloboda je limitirana (Datillo, 2008). U tom smislu, kada autori govore o slobodi izbora u slobodnom vremenu, oni ističu da je ona relativna (Kačaveda-Radić, 1989). Našu slobodu ograničavaju socijalne norme, pa tako ograničavaju i našu samo-

ekspresiju. U skladu sa ovim, Samdal (Samdahl, 1986, prema: Datillo, 2008) naglašava da autentična i stvarna samoekspresija rezultira ljudima koji su u stanju da iskuse slobodu koja je imanentna slobodom vremenu.

Drugi deo, koji čini suštinu slobodnog vremena, jeste da je individua angažovana u aktivnosti zbog nje same. Samoekspresija i unutrašnja motivacija su u uskoj vezi sa slobodnim vremenom, budući da samoekspresija podrazumeva da postoje aspekti života pojedinca u kome unutrašnje potrebe mogu biti zadovoljene (Datillo, 2008). Naime, ukoliko se ljudi uključuju isključivo u instrumentalne aktivnosti, one u kojima ne zadovoljavaju svoje unutrašnje potrebe, nisu intrinzično motivisani da učestvuju, susreće se sa poteškoćom da ostvare samoekspresiju, da se samoizraze.

Ono što se često javlja kao poteškoća u ovim određenjima je što nije uvek sasvim jasno koje su to sve karakteristike ili procesi koji dovode do samoekspresije tj. izražavanja ili ispoljavanja unutrašnjeg sveta ili duha. Na primer, Manel i Klajber (Mannell i Kleiber, 1997) su smatrali da su ključni atributi koji se pridaju slobodnom vremenu: sloboda izbora, samoodređenje i odsustvo prinude. Ipak, pored ovih identifikovani su i sledeće: unutrašnju motivaciju, samoekspresiju, opuštanje, uživanje, zadovoljstvo i pozitivni afekat, bekstvo, spontanost, bezvremenost, maštu i kreativnost, avanturu i istraživanje, i izostanak vrednovanja. Moguće je da bi detaljnija analiza pojmova, koji se javljaju u literaturi u različitim opisima fenomena slobodnog vremena, dovela do preciznije konceptualizacije toga šta čini subjektivni svet čoveka u dokolici. Ipak, deluje nam da se većina atributa može opisati ili podvesti pod dva ključna, a to su: sloboda izbora i unutrašnja motivacija. Slično tome, posle analize različitih pristupa i shvatanja slobodnog vremena, Datilo (2008) na kraju zaključuje da je slobodno vreme tj. dokolica iskustvo, proces, subjektivno stanje duha proizašlo iz psihološkog učešća. Potpuno učestvovati u slobodnom vremenu znači izraziti svoje talente, demonstrirati umeća, postići svoj puni

potencijal, i iskusiti raznovrsnost pozitivnih emocija kao rezultat opažene slobode, unutrašnje želje i samoizražavanja. Ono što je u andragoškom smislu značajno, jeste njegov zaključak da dokoličarsko obrazovanje, prema tome, treba da bude dizajnirano da olakša izražavanje ili ekspresiju pojedinca u njegovom slobodnom vremenu.

U prilog tome, autorka Spektor (2007) navodi da je istraživanje vezano za dokoličarsko obrazovanje, koje je sproveda na adolescentima, potvrdilo pristup određivanju slobodnog vremena kao stanja duha. Naime, značenje koje je određena aktivnost slobodnog vremena imala za njih, bilo je važnije od same aktivnosti kojom su se bavili. Bilo koja aktivnost može da donese korist ozbiljne aktivnosti, u zavisnosti od toga kako se ljudi odnose prema tome čime se bave. Čak i gledanje televizije, smatra ona, može doneti koristi koje donose aktivnosti ozbiljnog slobodnog vremena ako mu se pristupa ozbiljno, na primer, ako mu se pristupa kritički i analitički.

Dakle, kao što smo uvideli, ovde spadaju sva ona shvatanja koja slobodno vreme tretiraju kao stav, psihološku konstrukciju ili stanje duha koje je u uskoj vezi sa ličnim iskustvom (Henderson, 2010). Autori ove orijentacije akcentiraju stavljaju na kvalitativni aspekt slobodnog vremena, za razliku od objektivnih faktora u njegovom objašnjenju, kao što su vreme i aktivnost. Ipak, kako ističe Keli (prema: Kačavenda-Radić, 1989), treba praviti razliku između koncepta opažene slobode i unutrašnje motivacije od drugih konceptata koji, takođe, naglašavaju subjektivne faktore. Takav jedan poznati koncept slobodnog vremena je koncept optimalnog uzbuđenja (*optimal arousal*). Tako, prema Elisu (1973, prema: Henderson, 2010), većina ljudi u slobodnom vremenu pokušava da uspostavi balans i prijatna psihološka stanja kao što su uživanje, zadovoljstvo i zabava. Pored ovoga, često se navodi i duboka uključenost (*deep involvement*). U okviru ovog koncepta, verovatno je najpoznatije shvatanje Čikzentmihaljija (Csikszentmihaly, prema: Kačavenda-Radić i dr., 2011; Kleiber,

1999), koji ovu duboku uključenost opisuje kroz tzv. stanje toka (*flow*) u kome osoba funkcioniše svojim optimalnim snagama i punim kreativnim kapacitetom. Iako je moguće da postoje ljudi koji relativno često doživljavaju stanje toka, slažemo se sa Klajberom (1999) da to teško može predstavljati distinktivnu komponentu koja kontekst slobodnog vremena razlikuje od drugih konteksta. Autor čak navodi da istraživanja potvrđuju kako se stanje toka češće doživljava u poslu nego u slobodnom vremenu.

Od do sada pomenutih koncepata svakako treba razlikovati onaj koji slobodno vreme karakteriše kao stanje uma koje je u vezi sa spiritualnim iskustvom ili je prožeto dubokim psihološkim značenjem. Takođe, navodi se kako slobodno vreme odlikuje osećaj mirnoće i tišine kako se često doživljava u iskustvima u divljini (Henderson, 2010). U tom smislu, Božović (2010) govori o „tišini“ dokolice. Za njega, dokolica se odnosi na stanje usredsređenosti na mišljenje i osećanje, i predstavlja izraz sposobnosti ličnosti da bude prisutna na kreativan način. Ovo shvatanje vrlo je blisko shvatanju dokolice kao ideala (dostižnog samo nekima) koje je naročito istakao i opisao De Garsija (Božović, 2010; Datillo, 2008; Kačavenda-Radić, 1989), čije smo shvatanje ukratko opisali.

Kao što smo već pomenuli, Gudbi (2008) o ovoj koncepciji govori kao o stanju postojanja, nasuprot koncepciji slobodnog vremena kao stanja uma ili duha. Kada slobodno vreme definišemo kao stanje postojanja (*state of existence*), misli se na naše postojanje u svetu, a ne samo u našoj svesti ili umu, kao što to podrazumeva stanje duha (*state of mind*). Pretpostavka da samo um kreira slobodno vreme podrazumeva shvatanje da ništa nije stvarno osim selfa. Prema njegovom mišljenju, ako ništa nije stvarno osim selfa, teško da neko može imati odnos prema nečemu drugom, voleti to nešto ili uživati u tome. Kada bi to bio slučaj, „niko ne bi mogao da se sa zadovoljstvom preda nekom iskustvu" (Ibid.: 8). Oni koji svode značenje slobodnog vremena na opaženu slobodu, naročito psiholozi, ignorišu posledice toga što nečija percipirana realnost može

odudarati i ne biti u skladu sa objektivnom stvarnošću. Autor daje i primer za to: ako neko pod dejstvom droge skoči sa vrha zgrade misleći da može da leti, nije imao dokoličarsko iskustvo, već samoubilačko.

Dalje, navodi kako izvesni autori, naročito socijalni psiholozi, smatraju da slobodno vreme proizilazi ili je usko vezano za unutrašnji lokus kontrole (*internal locus of control*), u smislu da je čovek u slobodnom vremenu onoliko koliko je uspeo da ostvari kontrolu nad onim što radi, nasuprot postojanju spoljašnjih agenasa koji ga kontrolišu. Ipak, prema mišljenju ovog autora, *lokus kontrole* ne objašnjava slobodno vreme onako dobro kao što to čine pojmovi kao što su davanje (*giving*), predavanje (nečemu) (*surrendering*) ili puštanje (*letting go*). Unutrašnja kontrola može da obezbedi da se slobodno vreme pre ili sigurnije desi ili javi, ali slobodno vreme u stvari počinje kada pojedinac razvije poverenje u aktivnost u toj meri da je u stanju da prestane da se kontroliše i da deluje instiktivno i spontano, pod pretpostavkom da je preduzimana aktivnost ispred drugih, jer je na neki način superiornija i jer joj se daje prioritet.

Ako slobodno vreme definišemo kao stanje postojanja, onda je ono, kao što je to rekao Aristotel, „odsustvo nužnosti bivanja zauzetim ili okupiranim nečim“ (De Grazia, 1961 prema: Godbey, 2008: 5). U ovom smislu, slobodno vreme se odnosi na stanje koje karakteriše sporost, mirnoća i neobaziranje na vreme. Ono što može da predstavlja problem prilikom određivanja slobodnog vremena kao stanja duha jeste to što u današnje vreme ljudi žure, ne staju, ništa ne stižući. Gudbi (2008) postavlja pitanje – ako je neko stalno u žurbi, da li je slobodno vreme moguća ili uopšte relevantna ideja? Da li neko može da se preda dokoličarskom iskustvu, ako se stalno pita šta je sledeće na redu? U slobodnom vremenu čovek se izgubi u aktivnosti, sa zadovoljstvom se prepusti ili preda iskustvu i u tom procesu kao da um sužava svoj fokus bez ikakvog napora i steže svest o sebi. Radi se o dva različita stanja svesti:

- prvo, stanje usmerene pažnje na iskustvo ispunjeno zadovoljstvom i
- drugo, stanje upita, slavljenja ili kontemplacije, u kome postajemo svesni da smo deo nečeg bitnijeg i većeg, da je self samo veštačka granica (Ibid.).

Slobodno vreme kao stanje postojanja se, takođe, kod nekih vezuje za spiritualno ili religijsko iskustvo. Pajper (Pieper, 1952, prema: Godbey, 2008) je tako verovao da slobodno vreme, na izvestan način, predstavlja osećaj *proslavljanja* karakterističan za život nekih ljudi koji su prihvatili svet i svoje mesto u njemu sa radošću i zadovoljstvom. Tako je slobodno vreme stanje blagodeti (*state of grace*) povereno onima koji su u stanju da dožive duhovno ispunjenje. „Ne možeš ga imati zato što tako hoćeš. To je dar“ (Ibid: 5). Za Pajpera (1963, prema: Ibid.), koji je verovatno najizrazitiji predstavnik ove koncepcije, slobodno vreme je stanje uma, postojanja i duhovni stav. Datilo (2008) smatra da je Pajper na osnovu ovoga zaključio kako je traganje za suštinom selfa, dakle svojom suštinom, u stvari dokoličarenje, odnosno bivstvovanje ili postojanje u slobodnom vremenu (*to leisure*). Iskusiti slobodno vreme u vezi je sa nalaženjem smisla u iskustvu, koje rezultira pronalaženjem sebe i svoje svrhe. Kada pronađemo smisao u svetu, moći ćemo i da iskusimo uspeh i sreću. Datilo (Ibid.) iz toga izvlači zaključak da je slobodno vreme (*leisure*) jedan od načina koji može pomoći ljudima u dostizanju ovog cilja.

U vezi s tim, postavljamo pitanje u kojoj meri slobodno vreme, ovako definisano, postaje čisto duhovno ili spiritualno iskustvo? Ono, naime, prema našem mišljenju, čak i kao takvo (određeno kao bivstvovanje u trenutku ili kao filozofija života) mora imati svoj izraz u delovanju tj. aktivnosti individue. Smatramo da ni ova shvatanja nisu ono što samo po sebi može da razlikuje slobodno vreme od ostalih oblasti života. Ona jesu najpribližnija tome, jer određuju slobodno vreme kao onaj prostor u kome je moguće pronaći sebe i delovati prema sebi. Ipak, mislimo da u tom smislu ona više govore o tome šta

slobodno vreme može da pruži čoveku, tj. šta može da bude, pre nego ono što suštinski jeste. Naime, više je nego jasno da nisu svi ljudi podjednako zainteresovani niti da traže sebe, ni da to rade izdvojeno, samostalno, pa čak ni po sopstvenom nađenju, a da pritom pretenciozno pretpostavimo da oni nemaju slobodno vreme. Ipak, smatramo da ovaj koncept ne treba izostaviti iz opisa fenomena, i isto tako da njegovo uvažavanje ne negira prethodni koncept (slobodno vreme kao stanje duha). Iz tog razloga smo se opredelili za izraz *stanje duha* jer smatramo da može u sebi obuhvatiti i koncepte koji se odnose na stanje uma (kao mentalnog kapaciteta čoveka) i stanje postojanja (specifičnu životnu orijentaciju). Prema našem mišljenju, to čak ne mora biti eksplicirano u eventualnoj jedinstvenoj definiciji slobodnog vremena.

Zaključak koji se može izvesti iz prikazanog je da se slobodno vreme ne može svesti na stanje duha, ali to ne znači da je ono irelevantno i ne znači da nije njegova bitna stavka i komponenta. To je osnova za razumevanje dokoličarskog iskustva, tj. bez subjektivnog sveta čoveka, tog iskustva ne bi ni bilo.

Ka integraciji vremena, aktivnosti i stanja duha u jedinstven koncept

Do sada smo već, na neki način, nagovestili da prikazane koncepcije slobodnog vremena, za nas, nisu nepomirljivi koncepti. Naprotiv, mislimo da nijedna zasebno ne može da objasni slobodno vreme, ali da svaka sadrži deo onoga što čini njegovu suštinu. Naravno, nismo usamljeni u takvom razmišljanju. Dakle, kako ih Lobo (2007) naziva, dimenzije slobodnog vremena su vreme, aktivnost i subjektivno iskustvo. Autor naglašava da je kvalitet života u uskoj vezi sa dokoličarskim *iskustvom*. S druge strane, ukazuje on, raspoloživost *vremena* za učenje o *aktivnosti* je suštinsko.

Prvi razlog zbog koga naginjemo uključivanju sva tri aspekta ili dimenzije u objašnjenje slobodnog vremena je taj što ga odvojeno, tj. svaka za sebe, ne mogu u potpunosti opisati. Slobodno vreme nikako nije ograničeno na bilo koji deo ili oblast čovekovog života, kao ni na bilo koje mesto ili vreme. „Možemo pronaći slobodno vreme kada smo sami, u školi, crkvi, klubovima, tržnim centrima, šatorima, pećinama, barovima, ispred TV-a ili kompjuterskog monitora...“ (Godbey, 2008:27). Da pomenemo na ovom mestu da ni razlikovanje slobodnog vremena i dokolice nije idealno rešenje. Kada bismo i uvažili takvo razlikovanje, možemo samo tvrditi da dokoličarsko iskustvo ima veću šansu da se javi u vremenu koje zovemo *slobodnim* (Henderson, 2010). Isto tako, slobodno vreme ne može biti samo aktivnost, zato što se aktivnosti ne dešavaju ili preduzimaju u vakuumu, već se dešavaju u nekom periodu vremena. Time je slobodno vreme pre proces koji je ispunjen aktivnostima, ili vreme koje čine određene aktivnosti. Isto tako, dokoličarsko iskustvo se ne iscrpljuje u samoj aktivnosti, već u značenju koje ta aktivnost ima za individuu (Ateca-Amestoy, Serrano-del-Rosal i Vera-Toscano, 2004). Ukoliko uzmemo u obzir da je čovek krajnji subjekt dokoličarskog iskustva, jasno je da slobodno vreme ne može biti ograničeno na specifično vreme ili aktivnost. S druge strane, ono ne može biti samo prosto stanje uma ili duha, jer je čovek aktivno biće koje egzistira u svom prirodnom i socijalnom okruženju i odraz njegovog mentalnog ili duhovnog stanja predstavlja njegovo delovanje i pojavnost u svetu.

Drugi razlog je taj što sve ove tri dimenzije egzistiraju u percepciji i doživljaju slobodnog vremena ljudi. Mi prepoznamo kontekst slobodnog vremena po tome: kada vreme zaista deluje kao slobodno, kada ga razlikujemo od onog koje posvećujemo neophodnom i koje ne percipiramo kao sopstveni izbor, i kada ono izaziva osećaj prijatnosti i zadovoljstva. To je ono vreme koje nam pruža mogućnost različitih aktivnosti i osećanja koja vezujemo za takvu vrstu uključenosti. To možemo lako ilustrovati i na ličnom primeru:

Pre izvesnog vremena, nakon nekoliko odlazaka kod terapeuta, zainteresovala sam se za terapiju i sticajem okolnosti upoznala neke ljude koji su se obučavali za psihodramske terapeute. Saznavši da grupa nije još uvek zatvorena i da i dalje primaju nove članove, brzo sam ugovorila ulazni intervjui i bila primljena na obuku. Iako sam mogla da uvidim da uloga terapeuta nije nešto što bi mi bilo daleko i strano, kao i to da psihodramske tehnike mogu da primenjujem u svom svakodnevnom radu sa grupama. Fasciniralo me kako psihodrama funkcioniše, upijala sam svaki trenutak i jedva čekala seansi svake nedelje. U početku, to je za mene bilo najbolje iskorišćeno slobodno vreme koje sam mogla da osmislim. Iznenadilo me je kada sam to jednom pomenula i dobila odgovor od dve učesnice kako to za njih nije slobodno vreme, već nešto čime će se baviti u životu profesionalno i prema čemu moraju da budu odgovorne i ozbiljne. Za mene, to ne samo da je bio moj izbor – izabrala sam aktivnost i izabrala sam da na nju trošim svoje vreme – već sam duboko uživala u njoj. Iako sam imala ideju da se profesionalno usavršim, i cilj da jednog dana uzmem diplomu makar prvog stepena, osećala sam da je moja motivacija da dolazim krajnje unutrašnja i lična. Oduševljavalo me je da budem deo procesa u kome grupa na sceni primenjujući tehnike i principe na kome počivaju improvizacija i buđenje spontanosti pomaže pojedincu u razumevanju i menjanju svog emotivnog života. U skladu sa tim počela sam da čitam sve živo što je moglo da mi pomogne da bolje shvatim kako se vodi proces u psihodrami. Međutim, što sam više čitala, to sam dobijala manje odgovora. Po mom mišljenju, psihološke teorije i koncepti nikako nisu mogli da objasne ono što se dešava na sceni. Koliko je scena bila privlačna, toliko je teorija bila odbijajuća. Počela sam da shvatam da neću uspeti da budem terapeut, a da tehnike i pristup baziram na konceptima koji mi nisu nimalo bliski i u koje suštinski ne verujem. Strast koju sam imala na početku je splasnula. Nastavila sam da dolazim jer sam znala da je šteta da prekinem nešto što sam započela, a može mi značiti jednog dana za nešto drugo. Nisam više osećala da to radim zbog sebe. Nešto u čemu sam onoliko uživala, sada je postalo isuviše naporno, imala sam osećaj preplavljenosti sadržajima i to više nisam doživljavala kao lični izbor. Tačnije, izbor je svakako bio moj, ali motivacija je postala spoljašnja, nije se više radilo o tome koliko uživam, već sam rešila da ostanem zbog krajnjeg cilja. To je postalo za mene jednonedeljna obaveza, na koju sam najčešće žurila da stignem i da je odradim i sa koje sam se vraćala kući iscrpljena.

Ono što ovo iskustvo govori o ličnim izborima jeste da oni nisu statična kategorija, već su podložni menjanju i razlikuju se od trenutka do trenutka. Ono što je bitna odrednica, kada je u pitanju slobodno vreme, jeste osećaj da izvestan izbor (aktivnost) činimo u određenom trenutku (vreme). Kada je taj trenutak? Kada nam ta aktivnost prija (unutrašnja motivacija i zadovoljstvo).

Dakle, slobodno vreme nije bilo koje vreme ili bilo koja aktivnost, već ono vreme ili ona aktivnost prema kojoj imamo izvestan odnos (stanje duha, kao subjektivni faktor). Taj odnos, koji bi se mogao odrediti kao slobodnovremenski (tj. percepcija vremena kao slobodnog ili aktivnosti kao slobodnovremenske), određen je činjenicom da smo ga sami birali (relativna sloboda izbora) i da postoji izvestan nivo ili nagoveštaj određene satisfakcije (unutrašnja motivacija). Na ovom mestu, pomenućemo i andragoški relevantnu koncepciju slobodnog vremena koja je upravo usmerena na „izdvajanje opštih odlika slobodnog vremena koje su, smatramo, nezaobilazne sa aspekta nauke o vaspitanju i obrazovanju odraslih...” (Kačavenda-Radić, 1989:93). Prema autorki Kačavendi-Radić (Ibid.), slobodno vreme je „društveno uslovljen integralni deo čovekovog vremena (entitet čoveka) čiji je sadržaj svrsishodno i vrednosno (relativno) slobodno izabran“. Prema ovako ekspliciranoj odredbi, opšte karakteristike slobodnog vremena su sledeće (Kačavenda-Radić, 2010, 1989):

- 1) društveno je uslovljeno, i to, pre svega: istorijski, klasno, ekonomski, kulturno, naučno-tehnički, etički, normativno-pravno itd.;
- 2) integralni je deo čovekovog vremena, i to kao što je rad imanentno ljudska odlika, tako su i aktivnosti u slobodnom vremenu vezane za čoveka kroz koje se on stvara, razvija i određuje svoju suštinu – radnu i individualnu;
- 3) slobodno vreme ima svoj sadržaj – aktivnosti, a iz ove karakteristike proističe sledeća;
- 4) ono je svrsishodno i vrednosno obojeno, bilo da je cilj društveno i/ili lično više ili manje poželjan;
- 5) pretpostavlja (relativnu) slobodu izbora.

„Sve ove karakteristike zajedno čine slobodno vreme i kroz svaku od njih se zapravo prelamaju ostale“ (Ibid.). Ako svaku od ovih odlika analiziramo sa aspekta obrazovanja odraslih, doći ćemo, koristeći pet različitih puteva, do istog zaključka da se obrazovanje odraslih i slobodno vreme u najširem smislu nalaze

u neraskidivom interakcijskom odnosu (2010). Ovakvo određenje čini se, takođe, relevantnim, jer obuhvata tj. integriše pomenute dimenzije slobodnog vremena, s obzirom da se odnosi na vreme, uključuje sadržaj slobodnog vremena tj. njegove aktivnosti, kao i značenje slobodnog vremena (stanje duha) kroz svrsishodnost i vrednosnu obojenost.

Uzimajući u obzir pomenute koncepcije, a u skladu sa potrebama ovog istraživanja, možemo na ovom mestu, po uzoru na prethodno navedenu definiciju, ponuditi sledeće određenje slobodnog vremena: *u najširem smislu, slobodno vreme predstavlja integralni deo čovekovog vremena, čiji sadržaj su aktivnosti kojima se bavi, a određeno je unutrašnjom motivacijom i slobodom izbora.*

Dakle, za razumevanje slobodnog vremena sa andragoškog aspekta, podjednako je bitan njegov objektivni aspekt (određeno kao vreme i kao aktivnost), kao i njegov subjektivni aspekt (slobodno vreme određeno kao stanje duha). U prvom redu, to je odnos prema kontekstu u kome se odvija, a u drugom značenje koje mu se pridaje.

Ipak, ovo određenje nije bez nedostataka, te u tom smislu zahteva dodatna pojašnjenja i analizu. Za početak, kako se često ističe, njegova određenost slobodom izbora i unutrašnjom motivacijom ne govori o kvalitetu tog iskustva. Tako, na primer Ortner, Barnett-Morris i Mancini (Orthner, Barnett-Morris i Mancini, 1993:177 prema: Knowles, 2002) misle da je potreban kompleksniji opis slobodnog vremena, smatrajući da „novije teorije naglašavaju kao uslove koji određuju slobodno vreme: individualnu percepciju slobode izbora, aktivnosti odabrane radi anticipiranog intrinzičnog iskustva, praćene i/ili koje rezultiraju pozitivnim afektom“. Zbog toga, kako smatraju autori, nivo zadovoljstva koji proizilazi iz datog dokoličarskog iskustva, predstavlja značajnu determinantu ličnog osećanja sreće i ispunjenosti. Potrebno je zato naglasiti da, pored slobode izbora i unutrašnje motivacije, slobodno vreme

karakteriše i pozitivni afekat. Tako pojedini autori, u naporima da prevaziđu ovaj nedostatak, kao na primer Klajber (1999), sugerišu da se pre radi o očekivanju zadovoljstva i mogućnosti da se pozitivne emocije dožive, pre nego da se nužno iskuse u samoj aktivnosti. Prema našem mišljenju, sloboda izbora, kao i unutrašnja motivacija, ipak ukazuju na postojanje prijatnih osećanja. Smatramo da ukoliko pojedinac percipira određenu aktivnost kao slobodan izbor i ako je unutrašnje motivisan da učestvuje u toj aktivnosti, to podrazumeva i izvesnu pozitivnu emociju, makar u najavi. Takva osećanja mogu proizilaziti iz samog dokoličarskog iskustva u trenutku participacije, ali i iz očekivanja željenog iskustva, pa time i iz sećanja na ranije preduzetu aktivnost.

Uz problem nepotpunosti, druga stvar koja određenje slobodnog vremena čini problematičnim odnosi se na njegovu univerzalnost. Kao što smo pokazali navodeći lični primer, tako isto i kada ljude pitamo šta je za njih slobodno vreme i šta to vreme kvalifikuje kao slobodno (tj. kao dokolicu), najčešći odgovori su: zabavno je, opuštajuće, ne predstavlja obavezu i to je nešto što biram (Parr, 2006). Ovde se može postaviti pitanje da li je svakodnevno življeno iskustvo relevantnije za razumevanje slobodnog vremena od njegove teorijske konceptualizacije ili je ono upravo proisteklo iz standarda, koje je na neki način nametnulo njegovo naučno proučavanje. Ono što je daleko važnije od traganja za odgovorom, čini nam se, jeste zapitati se odakle takav usvojeni standard dolazi. Bitno je istaći da ovi koncepti, iskazani i sumirani kroz: *vreme*, *aktivnost* i *stanje duha*, važe za zapadnoevropsku kulturu i vrednosti koje diktira bela srednja klasa. Sve je više autora (Rojek, 2010; Parr, 2006; Fox i Klaiber, 2005; Walker, Deng i Deiser, 2005) koji ističu da ovakva konceptualizacija slobodnog vremena ne važi za sve pojedince i kulture. Koncepti slobode, vremena, ličnog izbora i njihove veze sa slobodnim vremenom nisu približno isti i jedinstveni za sve ljude i socijalne miljee. Vreme, aktivnost i stanje duha su tri aspekta ili pristupa koje čine tri različite grupe koncepcija slobodnog vremena,

oblikovanih od strane teoretičara različitih zapadnjačkih teorijskih orijentacija tokom 20. veka. Slažemo se sa Hendersonovom (2010) da se u postmodernom 21. veku pristupi i načini praktikovanja i aplikativnosti slobodnog vremena značajno proširuju. U tom smislu, nameće se kao neophodno proučiti kako različite tradicije, a uz puno uvažavanje novijih tendencija (kako u društvenim naukama uopšte, tako i u okviru studija dokolice), doprinose razumevanju i naučnom proćavanju fenomena kakvo je slobodno vreme i time daju dublji uvid u njegove specifičnosti. U tom smislu nije dovoljno zaustaviti se na određenju ili određenjima slobodnog vremena, već je poželjno osvrnuti se na kontekst i životne uslove u kome se ono danas odvija. Upravo ti uslovi kroje njegove specifičnosti, koje ga čine i najbolje opisuju.

Pre nego što pređemo na razmatranje specifičnosti slobodnog vremena sa andragošskog aspekta, čime ćemo se pozabaviti u narednom poglavlju, prikazaćemo neke od novijih koncepcija slobodnog vremena koje pokušavaju da prevaziđu jedan ili drugi nedostatak.

Kao što smo ukazali, široka je lista subjektivnih faktora koje, kako različiti autori smatraju, konceptualizacija slobodnog vremena treba da obuhvati. Tako Edington, Dajzer i Edington (2004, prema: Rojek, 2010:186) predlažu *multidimenzionalni koncept* slobodnog vremena, prema kome je ono: a) sloboda, b) opažena kompetencija, c) intrinzična motivacija i d) pozitivni afekat:

- a) Sloboda se odnosi na izbor pojedinaca i grupa ljudi da prate samopotvrđujuće (*self-determined*) forme i prakse ponašanja, koje nisu ograničene obavezama, a koje nameće posao, porodica ili društvo uopšte;
- b) Opažena kompetencija uključuje upotrebu veština i sposobnosti koje omogućavaju uspešnu participaciju u aktivnostima slobodnog vremena. „Zadovoljavajuće dokoličarsko iskustvo nastupa kada su veštine i sposobnosti u skladu sa izazovima preduzimate dokoličarske aktivnosti“ (Ibid.). Ovo usklađivanje je stvar idividualne i grupne

percepcije, tako da nije bitno da li je ta percepcija tačna ili zasnovana na realnosti;

- c) Unutrašnja motivacija podrazumeva ispunjavanje samopotvrđujućih individualnih ili grupnih ciljeva. Kada je ovaj uslov zadovoljen, pojedinci i grupe postaju uključeni u pojedine oblike aktivnosti koji nude zadovoljstvo, uživanje i zabavu;
- d) Pozitivni afekat podrazumeva osećanje posedovanja kontrole i ličnog uticaja nad iskustvom, u koje se pojedinci ili grupe ljudi upuštaju.

Multidimenzionalni koncept slobodnog vremena je očigledno pokušaj da se obuhvate sve bitne karakteristike slobodnog vremena i na taj način dođe do njegovog najboljeg opisa i onoga što ga razlikuje od ostalih oblasti čovekovog života ili stanja njegovog postojanja. Kao da, prema mišljenju ovako orijentisanih autora, vreme, aktivnost i stanje duha nisu dovoljni da odrede njegovu suštinu. Ono što je drugačije i što ga dodatno opisuje jeste isticanje percepcije određenog stepena kompetentnosti u odnosu na izabranu aktivnost, kao i prisustvo pozitivnih osećanja. Osim toga, deluje nam problematično i koncept kompetencija ili osećanja kompetentnosti kao jedne od distinktivnih komponenti slobodnog vremena. Naime, kada je u pitanju percepcija kompetentnosti kao izvestan uslov za uključivanje ili ostajanje u nekoj aktivnosti, u praksi postoje značajne indikacije da osoba može ostajati u aktivnosti, a da osćaj kompetentnosti izostaje (Goodbey, 2008). Jednostavno, motivi za bavljenje nekom aktivnošću mogu biti različiti i osećaj da smo dobri u tome što radimo ne mora imati veći značaj. Čini nam se da je i suština ideje o unutrašnjoj motivaciji upravo u tome da nagrada bude upravo bavljenje aktivnošću koja donosi zadovoljstvo po sebi.

Što se tiče pozitivnog afekta, smatramo da koncept unutrašnje motivacije podrazumeva i obuhvata i ovaj aspekt. Ukoliko unutrašnja motivacija za bavljenje nekom aktivnošću postoji, ona će bar izvesno vreme biti prožeta

zadovoljstvom. Čini nam se da kada jedno izostane, izostaće i drugo, bilo da pre izostane motiv ili pozitivne emocije. Samim tim, zadovoljstvo i prijatna osećanja mogu biti validan pokazatelj doživljaja dokoličarskog iskustva i indikator kvaliteta nečijeg slobodnog vremena. Treba istaći da autori u ovom modelu pod pozitivnim afektom podrazumevaju izvesnu kontrolu nad iskustvom, pre nego samo postojanje prijatnih emocija, što bi značilo da, budući da služe kao znak da li nam određena aktivnost prija, podrazumeva i izvesnu kompetentnost u odnosu na oslušivanje svog tela i preuzimanje odgovornosti u pravljenju izbora. Naše je mišljenje da način na koji pojedinac uspostavlja kontrolu nad iskustvom i ponašanjem, iako može za nekoga biti relevantna kada je u pitanju njegovo slobodno vreme, ne predstavlja distinktivnu komponentu slobodnog vremena. Ne deluje nam uverljivo da će neko drugačije praviti izbore u odnosu na slobodno vreme nego u drugim domenima života. Percepcija vremena ili aktivnosti kao slobodne i doživljaj mogućnosti pravljenja izbora nije isto što i način na koji izbore pravimo i kako se postavljamo u odnosu na njih.

Ono što je suštinski problematično u ovoj koncepciji jeste što, iako na prvi pogled deluje da autori uvažavaju različite dimenzije, oni uglavnom ostaju samo na subjektivnim faktorima i to je najveća zamerka koja se upućuje ovom modelu. Sloboda izbora se svakako odnosi na vreme i aktivnosti, dakle, na objektivne faktore tj. one koji su izvan pojedinca, ali ističući koncept samopotvrđivanja, autori u prvi plan stavljaju pojedinca i njegov odnos prema izborima. Rojek (Ibid.) smatra da je, iz sociološke perspektive gledano, ovakvo određenje problematično, pre svega zbog toga što ne uvažava činjenicu da je davanje značenja slobodnom vremenu od strane pojedinih individua ili grupa spolja uslovljeno i da varira u odnosu na društvene i istorijske dimenzije. Ističe da mnoge greške proističu iz korišćenja univerzalnog modela ljudske percepcije slobode. U najmanju ruku, kako autor kaže, verovanja, vrednosti i aspiracije jedne kulture i religije u odnosu na koncept slobode ne mogu biti projektovane na sve kulture i religije. „Ovde se radi o proučavanju fenomena i oblasti u kojoj

je sadržaj formi i praksi elastičan i percepcija slobode multidimenzionalna“ (Ibid.:186). Zato su, prema njegovom shvatanju, parametri slobodnog vremena teško uhvatljivi, a, kao posledica toga, pravila koja određuju socijalne susrete u slobodnom vremenu teško razlikovana.

Kao što se moglo primetiti, u okviru multidimenzionalnog koncepta slobodnog vremena jasno je istaknuto mesto kompetencija, odnosno postojanja određenog seta znanja, veština i sposobnosti kao uslova uspešne participacije u aktivnostima slobodnog vremena. To implicira favorizovanje i afirmisanje učenja i obrazovanja u kontekstu slobodnog vremena, kao vrednosti koja omogućava doprinos kvalitetu života u smislu bogaćenja, usavršavanja i ostvarivanja ličnih potencijala. Tako, Edginton i Čen (2008) smatraju da slobodno vreme obezbeđuje optimalne mogućnosti za dobijanje novih iskustava, kao i za prikupljanje znanja, veština, stavova i vrednosti. To je, prema ovim autorima, vreme za samoistraživanje, ponovno stvaranje, promenu fokusa, obnavljanje, promenu ili transformaciju. Potrebno je da stalno tražimo nova znanja, veštine i stavove koji omogućavaju vrstu pozitivne transformacije koja dolazi iz neophodne potrebe da se što bolje nosimo sa ubrzanim životnim prilikama i svetom koji se konstantno menja.

Zanimljivo i prilično rašireno i prihvaćeno stanoviše, koje podržava ovakav koncept, jeste shvatanje Stebinsa (2009a, 2009b, 2007, 2001, 1999, 1982). Ovaj autor pravi razliku između dve vrste slobodnog vremena: *ozbiljno* slobodno vreme (*serious leisure*) i *neobavezujuće* slobodno vreme (*casual leisure*). Kasnije je dodao i treći oblik slobodnog vremena - *projektno* slobodno vreme (*project based leisure*), što u stvari i govori o tome koliko je teško napraviti bilo kakvu vrstu klasifikacije mogućih načina za uključivanje u dokoličarsko iskustvo. Prema ovakvom viđenju, neobavezujuće slobodno vreme obuhvata aktivnosti koje pružaju unutrašnje zadovoljstvo, imaju kratkoročnu korist i ne zahtevaju nikakvu specijalnu ili samo neznatnu obuku. Nasuprot tome, aktivnosti koje

nazivamo ozbiljnim slobodnim vremenom zahtevaju mnogo veći i mnogo značajniji lični angažman i izvesnu dozu istrajnosti. Takođe, njegovi efekti su dugoročnog karaktera, učesnici se identifikuju sa aktivnošću na način koji često može voditi građenju izvesne karijere, što govori o tome da oni doživljavaju različite faze uspeha u takvoj aktivnosti tokom života (Leitner i Leitner, 2012; Urban, 2007). Budući da ovde spadaju volontiranje, hobi i amaterske aktivnosti, jasna je potreba da se aktivnosti koje prvenstveno za cilj imaju opuštanje, zabavu ili razonodu, odvoje od aktivnosti koje zahtevaju izvesnu posvećenost. To znači da je obrazovni intenzitet u ovakvim aktivnostima na visokom nivou i da sastavni deo dokoličarske participacije podrazumeva konstantno usavršavanje kao put samoafirmisanju i samoaktuelizaciji.

Ono što vidimo kao problematično u ovakvom konceptu jesu dve stvari. Prva se odnosi na to što „građenje izvesne karijere u aktivnosti“ slobodno vreme poistovećuje sa radom, budući da mu se pripisuju vrednosti koje se odnose na profesionalni angažman (kako u smislu odlika posla, tako i u smislu odnosa prema aktivnosti, postojanja profesionalizma), kao što su posvećenost, svrsishodnost, odgovornost i produktivnost. Postavlja se pitanje da li se neko ko se amaterski bavi sportom, što znači da redovno ide na treninge, takmiči se i konstantno se razvija u tome, razlikuje u odnosu na nekog ko se profesionalno bavi tim istim sportom. U tom smislu, ono što razlikuje aktivnost slobodnog vremena od druge vrste aktivnosti jesu sloboda izbora i unutrašnja motivacija, što nam govori da ovakav koncept ne doprinosi naročito razumevanju slobodnog vremena, kada je u pitanju njegovo određenje. Ukazivanje na važnost obrazovnog intenziteta deluje korisno samo u kontekstu razumevanja razlika između pojedinih aktivnosti, ali u okvirima samog slobodnog vremena odraslih. Što se samog koncepta *ozbiljnog* slobodnog vremena tiče, novija istraživanja (Shen i Yarnal, 2010) ukazuju na to da je dihotomija ozbiljno - neobavezujuće slobodno vreme veštačka i da dokoličarsko iskustvo bolje opisuje kontinuum između njih, pre nego isključivo jedan ili drugi koncept.

Drugo, obrazovni aspekt u kontekstu slobodnog vremena, definisan kroz kontinuirano usavršavanje i sticanje znanja i veština, koji se provlači kao zahtev proistekao iz neophodnosti uslova koje nameće savremeni život, učenje i obrazovanje odraslih tretira kao sredstvo, a slobodnom vremenu dodeljuje ulogu prostora ili okvira u kome se spajaju cilj, sredstvo i produkt u službi adekvatnog odgovora na pitanja koje postavlja preovladavajuća društvena ideologija. Ovakav trend najbolje objašnjava koncept pedagogizacije (Tsatsaroni i Evans, 2013; Vujisić-Živković, 2009; Ball, 2010, 2009; Peters, 2009a, 2009b; Tyler, 2004), kao teorijskog konstrukta koji se „pokazao kao plodonosan u identifikovanju sveprisutne orijentacije da se u obrazovanju traže rešenja za sve šire društvene i ekonomske probleme“ (Vujisić-Živković, 2009:247). Na obrazovanje se danas prevashodno gleda kao na resurs koji ima ključnu ulogu u ekonomskom razvoju do mere da „ne samo da obrazovni procesi reprodukuju društvo, već na neki način, oni konstituišu i legitimizuju to društvo“ (Tyler, 2004:16). Dodeljivanjem ovakve funkcije obrazovanju i njeno preslikavanje u oblast slobodnog vremena, samo slobodno vreme vodi ka instrumentalizaciji (Juniu i dr., 2000). Iako se na obrazovanje gleda u kontekstu sveukupnog napretka čovečanstva, čini nam se da to više ima veze sa jednostranom doktrinom razvoja, a malo veze sa onim što čini suštinu razvoja čoveka, dok mi slobodno vreme svakako vidimo kao prostor za razvoj.

Košar (Koshar, 2002) ukazuje na to da nam trebaju viđenja slobodnog vremena koja ga vide kao specifičnu *mogućnost* da se izvrši određeni zadatak. Ovako orijentisani autori žele da istaknu da se dobar deo suštine onoga što predstavlja slobodno vreme ne iscrpljuje samo u trenutku kada ga osećamo ili percipiramo kao takvo, već podrazumeva i dobar deo anticipacije iskustva koje doživljavamo kao slobodno vreme.

Neke od ovih dilema razmatrao je Klajber (1999), koji određuje slobodno vreme (*leisure*) kao kombinaciju vremena (*free time*) i očekivanja željenog iskustva. Na taj način ono obuhvata:

- slobodu, koja ide dalje od *diskrecije*,
- prazninu jednostavnog *nerada* i nedostatak obaveza, kao i
- izostanak briga i osećaj postojanja prilika i mogućnosti.

Naime, mi prepoznajemo kontekst slobodnog vremena po tome kada vreme zaista deluje da je slobodno, kada ga razlikujemo od onog koje posvećujemo obavezama ili neophodnosti, i kada izaziva osećaj postojanja različitih mogućnosti. Tako je za ovog autora slobodno vreme „kontekst relativne slobode koji predstavlja mogućnost za željeno iskustvo“ (Ibid.:3).

Pritom, bitno je prepoznati i imati u vidu relativnost slobode izbora. Uslovi ograničenja, zahteva i odgovornosti značajno variraju u odnosu na uticaj koji imaju na slobodno vreme. U nekim situacijama slobodno vreme je ili nemoguće ili nepoželjno (na primer, u uslovima rata, prirodnih katastrofa, ekstremnog siromaštva i sl.). Međutim, tamo gde okolnosti, kao što su postojanje minimuma spoljnih zahteva ili mogućnost neučestvovanja u obavezama kojima se inače posvećujemo, dozvoljavaju, slobodno vreme se često doživljava kao promena perspektive. Ono predstavlja novo okruženje, novi *setting*, novu fazu angažovanja. „Na neki način, obeleženo je i kreirano kao nešto različito od onog što mu je prethodilo i kao nešto što je u krajnjoj liniji ograničeno potrebom da se vrati onome što će uslediti“ (Ibid.).

S jedne strane, postoji osećaj slobode koji proizilazi iz neučestvovanja u obavezama na poslu, u školi, porodičnom životu. Autor veruje da ispoljavanje slobode u odnosu na aktivnosti koje doživljavamo kao obavezne, vodi ka slobodi da delujemo na određeni način. Tako, s druge strane, angažovanje u aktivnostima u kojima je pažnja u potpunosti investirana u njih, ponavlja osećaj dezangažovanja od običnog života. „U tom smislu, transcendencija koju

osećamo dok sanjamo na tremu razlikuje se samo u stepenu i intenzitetu od osećanja koje imamo u paraglajderu, spremni da se pustimo sa vrha litice“ (Ibid.:4).

Željena iskustva su ona koja su tražena iz aktivnosti direktno i odmah, za razliku od onih koja proizilaze iz instrumentalnih i sličnih aktivnosti, drugim rečima, ona su unutrašnje, a ne spoljašnje motivisana. To razlikuje slobodno vreme od rada i ostalih aktivnosti koje se preduzimaju radi neke spoljašnje nagrade ili koristi. Ipak, to ne znači da su ona automatski prijatna i nagrađujuća. Zato ovaj autor radije vidi slobodno vreme kao mogućnost za doživljavanje prijatnog i zadovoljavajućeg iskustva, nego zadovoljstvo po sebi. Željena iskustva mogu obuhvatati varijetet iskustava, u rasponu od intenzivne uključenosti do relaksirajućeg disociranja.

Ono što je vredno u ovakvom razmatranju slobodnog vremena jeste ukazivanje na to da mi ne ulazimo prosto iz jedne aktivnosti u drugu, da smo u jednom trenutku *u slobodnom vremenu*, a da u drugom nismo, već da sama ideja o tome da ćemo se uključiti u aktivnost u koju želimo, sama po sebi čini doživljaj dokoličarskog iskustva. Ipak, i ovaj autor ostaje na objašnjenju slobodnog vremena kroz slobodu izbora i unutrašnju motivaciju.

Gudbi (2008) je, kao što smo već pomenuli, istakao kako za njega slobodno vreme nije stanje duha, već stanje postojanja. Slobodno vreme kao stanje postojanja jeste ideja, najverovatnije proistekla iz antičkog shvatanja, u kome su političko uređenje i sistem društvene organizacije privilegovanoj manjini muškaraca garantovali – mogućnost da ne budu zauzeti (iako je država tražila od njih neki vid političkog angažmana i participacije u državnim poslovima). U idealnom slučaju, ova mogućnost, odnosila se na sve aspekte nečijeg postojanja i podrazumevano je da obuhvata i izvesnu spiritualnu ili duhovnu dimenziju, kao i političku i ekonomsku. Ipak, prema mišljenju Gudbija (Ibid.), odsustvo

nužnosti je preduslov za postojanje ili dostizanje slobodnog vremena, pre nego samo slobodno vreme ili njegov opis. Kada su ljudi u situaciji da dožive dokoličarsko iskustvo, oni ne doživljavaju odsustvo zauzetosti nečim. Upravo suprotno tome, oni osećaju prijatnost, prijatnu prinudu, potrebu ili želju da budu okupirani ili zauzeti. Naime, „čovjek je privučen onim iskustvom koje za njega ima magnetsku privlačnost“ (Ibid.:10). Ova želja je svakako locirana unutra, ali je ipak kompulsija, potreba, nužnost. „Mi ispoljavamo svu svoju ljudsku volju kada se predajemo onome što nas privlači, zato što ima značenje za nas i to značenje je krajnje intuitivno“ (Ibid.). Autor čvrsto stoji iza toga da ulaženje u dokoličarsko iskustvo i razumevanje efekata takvog iskustva nije racionalno i proračunato, ono je pre instiktivno i intuitivno.

Prilikom kreiranja onoga što jesmo kao ljudska bića, mi delujemo iz neophodnosti postojanja potrebe za samodefinisanjem. Život predstavlja neophodnost izbora, neophodnost delovanja. Ove neohodnosti su okupirajuće i neko može biti okupiran (zauzet) iz neophodnosti za kontemplacijom (isto kao za potragom hrane i skloništa). Tako, slobodno vreme ne predstavlja odsustvo zauzetosti, već pre neophodnost svojevolljnog okupiranja sopstvenom voljom, i to na način koji obezbeđuje značenje. Slobodno vreme (dokolica) je odgovor na tu situaciju. Ova untrašnje locirana kompulzija nije traganje za zadovoljstvom, već je pre treba razumeti kao „uspostavljanje značenja kroz specifične akcije“ (Ibid.:11). Slobodno vreme nema toliko veze sa slobodom, koliko ima veze sa ličnim istraživanjem i otkrivanjem značenja kroz sopstvene akcije. Suprotnost slobodnom vremenu, dakle, nije rad, već aktivnost bez ikakvog značenja.

U skladu sa ovim informacijama i razmatrajući određenja različitih autora, Gudbi (Ibid.) smatra da slobodno vreme traži redefinisane u skladu sa svetom i vremenom u kome živimo: „Slobodno vreme je življenje u relativnoj slobodi od strane spoljnih kompulsivnih sila kulture i fizičkog okruženja, da bi se moglo delovati iz untrašnjeg osećanja ljubavi, na način koji pruža lično zadovoljstvo, koje je intuitivno vredno i omogućava osnovu za verovanje (14).“ Razumevanje

da negacija apsurdnosti – putem ispoljavanja ljudske volje, koja je bazirana na veri i prožeta prijatnošću, i kroz koju individua intuitivno razume da je postala deo nečeg većeg – nosi zadovoljstvo u svom najfundamentalnijem smislu.

Ovaj autor nudi jedno novo i drugačije povezivanje pojedinca sa svetom i okruženjem. Voditi se intuicijom i delovati iz osećanja ljubavi podrazumeva ostvarivanje izvesne životne harmonije koja slobodnom vremenu pripisuje drugačiji kvalitet u odnosu na uobičajena određenja. Ipak, ovde se individua tretira kao samostalan i nezavisan agent u odnosu na taj isti svet i okruženje iz koga je potekla. S jedne strane, nedostaje uticaj društva u oblikovanju onoga što jesmo, a sa druge, prisutna je ideja da pojedinac može i treba da se izdvoji iz socijalnog konteksta i, na neki način, sebe postavi iznad društvenih odnosa da bi mogao da dostigne izvesni vrhunac postojanja u slobodnom vremenu. U suštini, i ova koncepcija ukazuje na to da sloboda izbora i unutrašnja motivacija čine osnovu čovekovog doživljaja slobodnog vremena. Pored izražene podvojenosti individualnog i socijalnog, ova koncepcija snažno odražava još jednu vstu dualizma: slobodno vreme je objektivno vreme ili aktivnost, ili subjektivno posmatrano, stanje svesti tj. uma - ako pretpostavimo da postoje unutrašnji i spoljašnji svet. A šta ako nije tako? Šta ako je podela na unutrašnji i spoljašnji svet samo jedna paradigma (Holzman, 2010) koja nas vodi u pravcu limitiranog shvatanja realnosti i neopravdanog ograničavanja ljudske pojavnosti u svetu?

Upravo na ovo ukazuje drugi nedostatak koji smo naveli, te ćemo stoga prikazati koncepciju Rojeka (1995, 2010), koja prema našem mišljenju daje zanimljiv osvrt u odnosu na shvatanje slobodnog vremena kroz vreme, aktivnost i stanje duha. Rojek (1995) smatra da su tradicionalne teorije slobodnog vremena nastale, kao i da reflektuju, rigidnost i nefleksibilnost podele na proizvodnju i potrošnju karakterističnu za „fordističku“ modernu i *homo fabera*. Fordizam predstavlja formu društvene organizacije utemeljene na

postojanju centralizovane nacionalne države koja preuzima odgovornost za upravljanje ekonomijom i društvom (Best, 2010). Radi se o industrijskom društvu u kome je ekonomija organizovana oko masovne proizvodnje. Rojek (1995) predlaže alternativni pravac razvoja teorije slobodnog vremena, predlažući *homo ludens* model u kome su slobodno vreme i igra viđene kao autentične ljudske potrebe i motivi. Tako, ovaj autor smatra da je potrebna rekonceptualizacija slobodnog vremena prema kojoj je relevantno sledeće:

- slobodno vreme je postalo decentralizovano;
- slobodno vreme nije više odvojeno od ostalih aktivnosti čoveka;
- slobodno vreme je integralno u odnosu na svaku ljudsku akciju, a ne periferno i bez značenja, već predstavlja autentični doživljaj;
- u „postmodernističkom slobodnom vremenu“, ljudi manje traže autentična iskustva;
- slobodno vreme postaje cilj po sebi, ne beg od posla;
- „modernističko slobodno vreme“ je povezano sa ciklusima života, dok postmodernizam briše granice u socijalnom životu;
- slobodno vreme je centralni deo identiteta i politike identiteta;
- prema modernističkom konceptu, profesionalci u oblasti slobodnog vremena su eksperti, dok se danas ljudi sve manje oslanjaju na druge da im organizuju slobodno vreme.

Zalažući se za revitalizaciju studija dokolice, Rojek (2010) kritikuje tradicionalne koncepcije slobodnog vremena koje su promovisale tezu o dokoličarskom društvu, koja odražava veru u izgradnju udobnog života i obazbeđivanju njegovog kvaliteta u urbanom industrijskom društvu. Prema njegovom shvatanju, danas je malo onih koji smatraju da će automatizacija označiti kraj manuelnom radu, kao i da će slobodno vreme zameniti rad kao centralnu oblast života. Debata i istraživanja su promenili fokus. Sada se slobodno vreme proučava kao resurs i kao ključna komponenta životnog i radnog balansa. To, prema njegovom mišljenju, rađa nova pitanja o pozicioniranju formi slobodnog

vremena, koja su u vezi sa polom, rasom, etničkom pripadnošću i staležom; zatim o ulozi slobodnog vremena u odnosu na lično i društveno blagostanje; o odnosu između emocionalne inteligencije, emocionalnog rada i formi slobodnog vremena u praksi; kao i o vrednovanju slobodnog vremena, kao instrumenta u raspodeli opštih resursa.

„Zastarela ideja, u okviru koje se proučavanje dokolice sastoji u tome šta pojedinci i grupe, usmereni na prikupljanje i gomilanje zadovoljstva, rade u svom slobodnom vremenu, modifikovana je novom istraživačkom agendom, koja se tiče multiplih značenja zadovoljstva, socijalnog, ekonomskog i političkog konteksta u kome je vreme kodirano i reprezentovano kao slobodno; upotrebom slobodnog vremena u povećanju lične i grupne direkcije, usmerenja; i ideološke konotacije slobode u društvu koncipiranoj na organizovanoj nejednakosti. U tom procesu prestiž i moć studija dokolice se promenila“ (Ibid.:187). Autor ovo prvo smatra prilično naivnim okvirom za proučavanje slobodnog vremena. Novi naponi se usmeravaju na razvoj političke ekonomije slobodnog vremena, kritičke psihologije dokoličarskih praksi i opšte sociologije dokoličarskih formi. Sloboda i zadovoljstvo bivaju polako zamenjeni i redefinisani kao socijalno i ekonomski uslovljeni ljudski kvaliteti pre nego vanvremenske kategorije, prirodni kapaciteti koji postoje u univezalnom smislu, bez obzira na komparativne i istorijske uslove koje diktiraju autoriti i centri moći. Ranije, slobodno vreme je bilo „začarani proplanak“ u koji odlazimo kada iza sebe zatvorimo vrata rada. „Što je ograničeno u radnom vremenu, izdašno je u slobodnom“ (Ibid.:187). Šta zahteva podređenost u radnom, dozvoljeno je da procveta u slobodnom vremenu. Životna ograničenja ostavljena su za sobom i zamenjena su mogućnošću za neograničenim prikupljanjem zadovoljstva, odmora i relaksacije. Ovo autor ocenjuje kao polarizovan i iskrivljen način gledanja na rad i slobodno vreme, koji je uslovio da svi koji su proučavali slobodu i samopotvrđivanje kao koncepte koji određuju slobodno vreme, nisu odmakli daleko i jedino što je moguće jeste otkriti

višestruko pozicioniranje pojedinaca i grupa ljudi u odnosu na globalni problem siromaštva i oskudice u svetu. Smatra da su tako orijentisani autori tražili nešto što postoji samo u fantaziji i iluziji: sloboda, izbor, motivacija i samopotvrđivanje. Studije dokolice postavljene na takvim osnovama, prema njegovom mišljenju, proizilaze iz pogrešno zasnovanih pretpostavki, zbog čega teorijska i praktična postignuća zaostaju za srodnim oblastima kao što su studije sporta ili studije turizma. Zato je potrebna reorijentacija u oblasti proučavanja dokolice (Rojek, 2010; Samhdal, 2000; Kelly, 2003, 1997; Fox i Kleiber, 2006). To se odnosi na pomeranje sa prostih kauzalnih modela dokoličarskih izbora i vidova ponašanja na mnogo kompleksnije pristupe koji pristupaju dokoličarskom iskustvu kao proizvodu ili produktu međudnosa između višestrukih faktora. „Moramo naučiti da se odnosimo prema slobodnom vremenu, ne kao prema stanju duha, već kao uslovu koji je produkt interrelacija između mnogih faktora, od kojih su mnogi udaljeni od neposredne lokacije akumulacije zadovoljstva, odmora ili relaksacije“ (Rojek, 2010:188).

Prema Rojeku (2010) slobodno vreme je primarni prostor za obučavanje i usavršavanje ljudskih veština, kao i razvijanje globalne vizije, koje zajedno razvijaju i ojačavaju lični prestiž. On, naime, smatra da kroz igru i relaksaciju mi prikupljamo podatke i informacije i susrećemo uzore koji imaju potencijal da razvijaju našu emocionalnu inteligenciju (*emotional intelligence*) i uvećavaju naš kapacitet za emocionalni rad (*emotional labour*). Slobodno vreme treba da obezbedi mehanizam za učenje i adaptaciju koji može da se prenosi na neke druge više struktuirane situacije i okruženja, oblasti života (kao što je na primer posao) i koja obezbeđuje kompetitivnu prednost pojedincima i grupama. U tom smislu, slobodno vreme predstavlja školu života. „U slobodnom vremenu postajemo svesni svoje potrebe da se adaptiramo, svog kapaciteta da učimo i svoje sposobnosti da maštamo“ (188). Kako sam autor kaže, ovo je sasvim drugačije od potrebe za slobodom, dodajući: „Sloboda je za ptice“ (189).

Podstaknuti ovakvim različitim pogledima na slobodno vreme odraslih, nastavićemo u narednim poglavljima da razmatramo očigledno različite mogućnosti u odnosu na izdvajanje andragoških specifičnosti slobodnog vremena i međusobnog odnosa slobodnog vremena i obrazovanja odraslih.

Umesto zaključka, složili bismo se sa Hendersonovom (2010) kada kaže da se na slobodno vreme može gledati kao na pravo svakog čoveka, ali kao i na privilegiju. Takođe, kao na prirodno ili *zdravo* iskustvo, ali i kao na robu, komfor ili luksuz. Slobodno vreme može, dalje, biti do detalja isplanirano ili krajnje spontano, socijalno uokvireno ili samostalno preduzimano, pasivno ili aktivno iskorišćeno. Za neke može značiti relaksaciju, za druge kontemplaciju. Može biti zabavno, a isto tako može biti terapijsko po svojoj prirodi, uključujući samorefleksiju, lični razvoj i rast (Best, 2009). Kako god, ono obogaćuje naš život. Tako je, posmatrajući sa stanovišta obrazovanja odraslih, bitno razumeti one njegove aspekte (specifičnosti) koji tome doprinose, da bi se na takvoj osnovi mogle kreirati obrazovne intervencije, koje će na najbolji način voditi ka rastu i razvoju čoveka.

1.2. Specifičnost slobodnog vremena odraslih

Pitanje specifičnosti slobodnog vremena odraslih se, prema našem mišljenju, nadovezuje na pitanje shvatanja i određenja slobodnog vremena uopšte. Naime, ono što ćemo pod tim specifičnostima podrazumevati direktno zavisi od pitanja šta je slobodno vreme odraslih. U tom smislu, Labone (1996) postavlja pitanje – šta je to u vezi sa slobodnim vremenom što ga čini jedinstvenim i univerzalnim ljudskim iskustvom, a u isto vreme tako teškim da se definiše i odredi? Odmah posle toga postavlja i drugo pitanje, koje se, čini nam se, nameće, a to je – da li je uopšte moguće izvesti i oblikovati zajedničko objašnjenje za raznolikost mogućih obrazaca dokoličarske participacije odraslih ljudi i na osnovu toga dati jedinstvenu definiciju? Ovo pitanje se direktno tiče pristupa koji zauzmemo u proučavanju slobodnog vremena. Postoji širok spektar teorija u društvenim naukama, pre svega socioloških i socijalno-psiholoških, koje su korišćene od strane autora koji se bave studijama dokolice, ne bi li produbili razumevanje uloge dokoličarskog iskustva i fenomena slobodnog vremena u širem društvenom kontekstu (Best, 2009).

U prethodnom poglavlju ukazali smo na to da je slobodno vreme kompleksan fenomen, kao i da se sastoji iz najmanje tri ključne dimenzije (vreme, aktivnost i stanje duha), koje su prisutne u najvećem broju određenja slobodnog vremena. Njihovu analizu su, prema našem mišljenju, najbolje učinili Beri i Nensi Gunter (Gunter i Gunter, 1980). Ovi autori smatraju da, za razliku od shvatanja klasičara prema kojima je slobodno vreme odsustvo bilo kakvih restrikcija u odnosu na nečiji izbor u korišćenju vremena, većina savremenih poimanja slobodnog vremena podrazumeva još uvek makar neznatnu ideju slobode izbora, kao i ideju individualne ekspresije. Smatrajući to dvema osnovnim dimenzijama slobodnog vremena, oni ga definišu kao „međudnos pojedinca i aktivnosti (ili vremena) koji sadrži, u nepoznatoj meri, bilo pozitivni afekat i

uključenost, bilo slobodu od ograničenja, ili oba“ (Ibid.: 398). Najčešće, smatraju autori, ovakav odnos je baziran na prošlom iskustvu.

Prva dimenzija je *vreme/izbor*. S obzirom na to da je kvalitet nečijeg slobodnog vremena funkcija onoga što neko može da uradi s vremenom koje mu/joj je na raspolaganju, osnovno filozofsko pitanje u vezi sa ovom dimenzijom jeste priroda vremena. „U stvarnosti, vreme ne mora da bude ni psihološko, ni sociološko, ali paradoksalno, može biti i jedno i drugo“ (Ibid.: 365). Za razumevanje sociološkog aspekta slobodnog vremena od presudnog značaja je spoljašnje strukturisanje vremena koje upravlja životom svakog pojedinca, dok njegov psihološki značaj počiva na načinima na koje mi reagujemo na odustvo i/ili obilje ograničenja, s jedne strane, i na količinu i vrstu vremena koja nam je na raspolaganju, sa druge. To znači, kako autori objašnjavaju, vreme postaje *sociološko* u smislu pritiska društvenih institucija (posla, porodice, religije i drugih) i načina na koje one strukturiraju naše vreme, odnosno toga kako ga provodimo. Kao odgovor na ove zahteve, individua se prilagođava razvijajući naviknute psihološke ritmove. Tako je sa stanovišta slobodnog vremena, vreme fundamentalno sociološka varijabla, u tom smislu što ga socijalne institucije apsorbuju i pažljivo strukturiraju za svoje članove. Psihologija izbora uključuje obe dimenzije, tendenciju da se doživljavaju elementi slobode u svom vremenu, kao i tendenciju da se odgovori na duboko ukorenjene i regulisane obrasce, na stvarne zabrane i pravu slobodu. U tom smislu, autori navode kako, kao i u svim ostalim aspektima života, tako i u slobodnom vremenu, važi Volterova (Ibid.: 365) izreka „Svaki čovek može birati svoj izbor, ali nijedan čovek ne može birati svoje izbore“. S obzirom na ovo, nije nezanimljivo pomenuti, da se u literaturi o slobodnom vremenu često razlikuju dva različita značenja slobode. Tako, na primer, Silvester (1985, prema: Datillo, 2008) razlikuje *slobodu od* od prinude i mešanja, dok se *sloboda za* odnosi na dobrovoljan izbor i delovanje od strane individue.

Tako, Beri i Nensi Ganter (Gunter i Gunter, 1980) vide vreme kao strukturano i ograničeno na jednoj strani (od strane pritiska institucija društva i zahteva koje postavljaju pojedincu), dok drugu stranu karakteriše relativna sloboda (stvarna ili opažena) od takvih ograničenja. U teorijskom smislu, prema tome, vreme ima tendenciju da bude ili strukturano ili slobodno. Eksteremi na ovom kontinuumu su maksimum slobode ili maksimum ograničenja. Dakle, s obzirom na to da predstavlja funkciju obavezujućih zahteva, koji su najvećim delom nametnuti od strane društveno uspostavljene organizacije života i socijalnih odnosa, slobodno vreme se, u vremenskom smislu, takođe, kreće na ovakvom kontinuumu, od najveće moguće slobode, do najvećeg nivoa ograničenja.

Uključenost je druga dimenzija koju autori predlažu, a tiče se pristupa razmatranju slobodnog vremena sa stanovišta pojedinca i njegovog odnosa prema određenim aktivnostima. Naime, dimenzija uključenosti ima za cilj da naglasi stepen i tip nečije uključenosti u specifičnu aktivnost ili situaciju u slobodnom vremenu. Kao takva, ima tri ključne komponente: bihevioralnu, kognitivnu i afektivnu. Sve ove tri komponente deluju uzajamno da, u psihološkom smislu, doprinesu ukupnom efektu koje slobodno vreme ima na pojedinca. Bihevioralna uključenost (delovanje) i kognitivna uključenost (znanje ili razumevanje), na jednom ekstremu su visoke, a na drugom niske, dok je afektivna uključenost (osećanje) pozitivna na jednom, a negativna na drugom. Na taj način, specifična kombinacija ove tri komponente ili vrste uključenosti determiniše pozitivno ili negativno vrednovanje jedinstvenog stila življenja u slobodnom vremenu koje doživljavamo. Na pozitivnom ekstremu afektivne komponente nalaze se uživanje, zadovoljstvo i samoispunjenje, a na negativnom antipatija. Bitno je pomenuti da su i jedan i drugi ekstrem viđeni kao aktivna a ne pasivna stanja. Dalje, niži nivo bihevioralne i kognitivne uključenosti u kombinaciji sa jakim osećanjem antipatije, vodi ka stanju, makar privremenog, psihološkog dezangažovanja u odnosu na određenu aktivnost. S

druge strane, intenzivna uključenost u određenu aktivnost ili set aktivnosti, kombinovana sa pozitivnim osećanjima (uživanje, zadovoljstvo ili samoispunjenje), vodi ka izvesnom stepenu spajanja pojedinca sa aktivnošću kojom se bavi ili situacijom u kojoj se ta aktivnost odvija. Sa stanovišta pojedinca, rezultat ovakvog kombinovanja pomenutih faktora predstavlja integracija individue u situaciju, izvesna vrsta fuzije koja znači psihološko angažovanje.

Ono što smatramo značajnim kada je u pitanju ova koncepcija jesu dve stvari. Prvo, analizom objektivnih i subjektivnih faktora, odnosno prethodno razmatranih dimenzija slobodnog vremena, izdvajaju se dve ključne specifičnosti slobodnog vremena: izbor i uključenost. Drugim rečima Beri i Nensi Ganter (Ibid.) su kombinujući vreme i aktivnost, s jedne strane, i unutrašnju motivaciju, s druge strane, istakli kao dve glavne karakteristike slobodnog vremena - izbor i uključenost. Drugo, smatramo da su ovi autori otišli korak dalje u koncipiranju koncepcije slobodnog vremena, koja se zasniva na međudejstvu individualnih i socijalnih aspekata slobodnog vremena.

Naime, epistemološki pristupi na kojima počiva koncipiranje slobodnog vremena u studijama dokolice upravo se zasnivaju na favorizovanju jednih ili drugih. Zato nam se čini bitnim da ukažemo na ono što stoji iza svake konceptualizacije slobodnog vremena odraslih. Momas (Mommaas, 1984, prema: Corjin, 1987) je glavne teorijske pristupe grupisao u tri kategorije: operacionalni (*operational*), funkcionalistički (*functionalist*) i pristup usredsređen na aktera (*actor-centred*). Ukratko ćemo ih opisati, kao što to čini Momas (Ibid.):

U prvu grupu spadaju svi formalni pristupi u okviru kojih su definicije prvenstveno operacionalne, budući da su nastale pod uticajem metodoloških razmatranja koja su proizašla iz kvantitativnih istraživanja. Slobodno vreme je, u tom smislu, deskriptivna kategorija, koja se sastoji od aktivnosti kojima se

ljudi bave u određenom periodu vremena. Ovde uglavnom spadaju sva ona određenja koja ističu ono što slobodno vreme nije, određujući ga krajnje negativno. Tipična takva definicija je ona koju je dao Grušin (1970, prema: Kačavenda-Radić, 1989; Corjin, 1987), određujući ga kao neradno vreme minus sve one aktivnosti koje predstavljaju svojevrsnu obavezu. Ove definicije uzimaju u obzir objektivne faktore, vreme i aktivnost, dok u potpunosti zanemaruju subjektivni, ljudski faktor. To zanemarivanje se odnosi kako na kontekst, tj. socijalnu strukturu, tako i na pojedinca kao glavnog aktera. Kako autor navodi, druge dve kategorije definicija potpadaju pod jednu ili drugu stranu dualizma *stuktura/akter* (*stucture/actor dualism*).

Drugu grupu čine one koje se nazivaju strukturalističko-determinističke definicije, a pristup koji ih objedinjuje se može nazvati funkcionalistički. Ovakve definicije proizilaze iz različitih teorijskih pravaca kao što su funkcionalizam, sistemski fiunkcionalizam, systemske teorije ili deterministički marksizam. Sa ovih osnova, slobodnom vremenu se pristupa u odnosu na način na koji ono oblikuje socijalnu strukturu, prvenstveno kroz njegovu funkciju koju ima u odnosu na ostale oblasti života, a najčešće rad. Funkcije koje mu se pripisuju su različite, pa tako mogu biti *regenerative, reproduktivne, suspensivne, kompenzacione* itd. Dobar primer za ovaj pristup je Dumazedierova (prema: Kačavenda-Radić, 1989) koncepcija slobodnog vremena, koji definiše slobodno vreme tako što ga odvaja od rada, dovodi ga u usku vezu sa slobodom i zadovoljstvom i pridaje mu tri osnovne funkcije: odmor, zabavu i razvoj ličnosti. Ovakva stanovišta se mogu kritikovati prvenstveno zbog toga što uzimaju zdravo za gotovo postojanje potreba socijalnog sistema, pri čemu ljudska jedinka i njeno delovanje i uloga ostaju zanemareni ili krajnje apstraktni. Momas (1984:268, prema: Corjin, 1987) kritikuje ovo shvatanje kada kaže: „Jasno je da socijalne strukture utiču na delovanje pojedinca, ali to se ne dešava mehanički“. Zanimljivo za nas je to što, takođe, navodi da se većina obrazovnih

projekata u vezi sa slobodnim vremenom oslanja upravo na ove pristupe, integrišući u obrazovni projekat funkciju slobodnog vremena.

Treći pristup se fokusira na ljudsku jedinku kao aktera. Kao primer može poslužiti Kelijeva (Best, 2010) „egzistencijalistička“ definicija, prema kojoj slobodno vreme nije u vremenu ili aktivnosti, već u akteru. Slobodno vreme je, prema njegovoj koncepciji, pre svega, stav ili odnos pojedinca prema aktivnosti. Konkretnije rečeno, prema ovakvom pristupu, slobodno vreme se određuje prvenstveno u odnosu na subjektivno osećanje relativne slobode i unutrašnje motivacije i/ili zadovoljstva koje proizilazi iz osećanja da radimo nešto zbog njega samog. U tom smislu, ovaj pristup ističe ličnu odgovornost u ljudskom delovanju. Kao i u svim egzistencijalističkim pristupima, sam Keli (Ibid.) spoljni svet vidi kao svet prinude, dok sloboda dominira egzistencijalnom realnošću. Kao ključni faktor u spajanju individue i društva, on vidi preuzimanje uloga, pri čemu je centralni momenat donošenje odluka. Zamerka koja se upućuje ovom pristupu je, naravno, to što je isuviše subjektivan. Slobodno vreme nije prosto osećanje, već „...socijalna organizacija pravila, obaveza i autoriteta“ (Mommaas, 1984, prema: Corjin, 1987: 269).

Ne može se reći da se pomenuti pristupi strogo razlikuju po tome da li uzimaju u obzir sve dimenzije slobodnog vremena (vreme, aktivnost i stanje duha) ili samo neke od njih, ali se razlikuju po tome da li favorizuju objektivne ili subjektivne faktore u određivanju slobodnog vremena. Ovakvi trendovi u teorijskim razmatranjima slobodnog vremena naglasili su polarizaciju između socijalne strukture (*social structure*) i ljudskog delovanja (*human agency*) i na taj način produbili dualizam *struktura-akter*, koji oslikava suprotstavljenost između strukturalističko-determinističkog ili pragmatističkog pristupa (*pragmatist*), s jedne strane, i voluntarističkog (*voluntarist*), s druge strane (Rojek; 2010; Best, 2009; Corjin, 1987).

Kako Korjin (Corjin, 1987) navodi, mnogi autori su se bavili ovim problemom i pokušali da daju svoj doprinos ovoj debati. Smatramo da se u okviru shvatanja koja pokušavaju da pomire ove koncepte ubraja i analiza Berija i Nensi Ganter (Gunter i Gunter, 1980), budući da se radi o konceptu koji oblikuje razumevanje slobodnog vremena upravo pokušavajući da premosti nedostatke jednostranih shvatanja, koja favorizuju jedne ili druge dimenzije. **Slobodno vreme, kao vreme i kao aktivnost, oslikava njegovu specifičnost koja se izražava kao sloboda izbora pojedinca u odnosu na raspoloživost vremena i ponuđenih aktivnosti, dok stanje duha ukazuje na subjektivni osećaj uključenosti u određenu aktivnost u određenom periodu vremena.** Tako, prema ovakvom pristupu proučavanja slobodnog vremena, specifičnosti slobodnog vremena odraslih jesu **izbor i uključenost**. Ipak, koliko god ovi naponi bili inovativni, kao što smo već pomenuli, oni oslikavaju polarizaciju između objektivnih i subjektivnih faktora i prema našem mišljenju, ne uspevaju da prevaziđu dualizam između aktera i konteksta u kome on deluje.

Ukoliko ostanemo na ovakvom pristupu, zasnovanom na modernističkim premisama, jasno je da slobodno vreme posmatramo kao univerzalnu kategoriju. Specifičnosti slobodnog vremena prema tom pristupu: izbor i uključenost, javljaju se kao kategorije koje konstituišu slobodno vreme svakog pojedinca u svim kulturama i istorijskim razdobljima, sa mogućim varijacijama koje uslovljavaju kulturni i istorijski kontekst, ali koje u tom slučaju ostaju na neznatnom nivou uticaja i uslovljavaju male razlike. U osnovi takvog shvatanja leži modernističko uverenje u odnosu na nauku i aplikabilnost (sa)znanja da je proučavanje fenomena jedino moguće ukoliko počemo od adekvatno postavljenog određenja pojma i njegovih konstituenata. Takav pristup, u nastojanju da bude što objektivniji, dalje omogućava generalizacije i intervencije u praksi. Postmodernistički orijentisani autori, međutim, napuštaju težnju da se stvari jasno odrede, utvrde, imenuju i definišu, a umesto toga se okreću upravo dekonstrukciji pristupa koji tome teži. Njihova kritika se prevashodno

usmerava na princip *istinitosti* i *univerzalnosti* pojava, pa se i kada je u pitanju proučavanje slobodnog vremena, sve više ističe i u prvi plan dolazi kontekst. U tom smislu, sve više autora (Kelly, 2012; Rojek, 2010; Parr, 2006; Fox i Klaiber, 2005; Walker, Deng i Deiser, 2005; Deiser, 2002) ističe da je slobodno vreme, pre svega, kontekstualno.

U skladu sa tim, Datilo (2008) ukazuje na mišljenje nekih autora kako su autonomija i lični izbor, koji su često identifikovani kao ključni faktori koji utiču na unutrašnju motivaciju, u stvari produkt evropske i severnoameričke tradicije u teorijskom razmatranju ponašanja i ličnosti, pre nego onih koje potiču iz drugih delova sveta. Tako nas Voker, Deng i Dajzer (Walker, Deng i Dieser, 2005) informišu o tome kako su ljudi iz Azije, Afrike i Južne Evrope naučeni da vrednuju međuzavisnost u odnosima (*interdependence*), pa bi, prema tome, ključni faktor koji oblikuje unutrašnju motivaciju bio osećaj povezanosti. Sa ovim se evidentno slažu i Rajan i Disi (Ryan i Deci, 2000a, 200b), autori koji su proučavali prirodu motivacije u različitim aktivnostima, navodeći da, dok opažena autonomija svakako utiče na ljudsku unutrašnju motivaciju, osećaj pripadnosti, takođe, ima veliku ulogu u unutrašnjem zadovoljstvu, što potvrđuju njihova istraživanja.

Datilo (2008) nas obaveštava kako većina literature koja opisuje slobodno vreme potiče iz zapadnjačkih, prevashodno individualistički zasnovanih shvatanja. Tako je Dajser (2002) sugerisao da ključne komponente slobodnog vremena, sloboda izbora i unutrašnja motivacija, najverovatnije nisu univerzalne norme i, samim tim, nisu primerene svim ljudima. U skladu sa ovim, dodatni atributi mogli bi da uključe sledeće:

- **Odnos** (*relatedness*) – osećaj odnosa se javlja kada ljudi doživljavaju povezanost jedni sa drugima, do koje često dolazi kada ljudi dele slično iskustvo;

- **Međuzavisnost** (*interdependence*) se fokusira na sposobnost pojedinaca da se oslone jedan na drugog kako bi što uspješnije postigli ciljeve koje su postavili u svojim životima. Koncept međuzavisnosti često sugerira da postoji vrednost u tome što ljudi sarađuju jedni sa drugima. Kada ljudi dele zajedničko iskustvo, oni počinju da se identifikuju jedan sa drugim i grupom koju su formirali;
- Takva identifikacija sa grupom prepoznaje se kao **afilijacija** (*afiliation*) – često, naime, postoje pozitivne emocije u odnosu na veze koje se stvaraju među ljudima,
- opet, ovakve pozitivne emocije u vezi su sa osećanjem **drugarstva** (*camaraderie*), koje uključuje osećanje poverenja i povezanosti. Sva ova pozitivna iskustva često se javljaju upravo za vreme socijalnog iskustva u slobodnom vremenu.

Kada već govorimo o jednostranosti pristupa u proučavanjima slobodnog vremena, nije nezanimljivo pomenuti da postoje i autori (Allison, 2000; Gramann i Allison, 1999; Henderson i dr., 1989; Deem, 1988) koji skreću pažnju na činjenicu da studije dokolice često zanemaruju teme koje se tiču socijalne pravde, jednakosti među ljudima i zajednicama, interkulturalnog povezivanja i tolerancije. Štaviše, takva jednostranost je najverovatnije i uzrok ovakvog vida diskriminacije u kome sve ono što odstupa od „standarda“ jednostavno ostaje izvan okvira proučavanja, kao što su istorijski obespravljene populacije, uključujući žene, ljude drugih rasa (koje nisu bela), ljude sa specijalnim potrebama, ljude homoseksualne orijentacije, stare i siromašne (Allison, 2000).

Iz ovoga je vidljivo da se, za razliku od univerzalnosti i generalizacija, za postmodernizam vezuju pluralizam i usložnjene stvarnosti, umesto jedne koja je data i fiksirana. Pokušavajući da ga odrede kao pravac ili epohu, većina autora se uglavnom slaže oko toga da je nastao kao kritika modernističkog shvatanja sveta (Ljujić, Nikolić-Maksić i Maksimović, 2012) i da predstavlja set

teorija koje govore o tome kako život izgleda izvan granica ili na suprotnoj strani modernizma (Best, 2010). Ono što ga prema mišljenju Besta (Ibid.) suštinski obeležava jesu dve pretpostavke:

- epistemološka neizvesnost, koja govori o tome da, u krajnjoj liniji, nikada u potpunosti ne možemo znati u šta verujemo, kao ni zašto u to verujemo, i
- ontološki pluralizam, koji oslikava neizvesnost u odnosu na pitanje šta zapravo čini realnost.

Ova neizvesnost proističe, između ostalog i iz raskidanja sa velikim narativima, karakterističnim za modernističku eru (Lyotard, 1983 prema Ibid.) koji su na neki način služili tome da objasne kako svet funkcioniše. Za razliku od toga, u postmodernizmu ljudi su izgubili veru u takve univerzalne sisteme verovanja. Tako je značenje slobodnog vremena sada nejasno, rastegljivo i rasplinuto. Karakteriše ga sledeće (Best, Ibid.):

- brisanje granica između različitih sfera i oblasti života;
- dediferencijacija iskustva;
- estetizacija svakodnevnog života;
- antihijerarhijski karakter postmodernističkog iskustva;
- suprotstavljanje normativno vrednovanim razlikama;
- doživljaj mogućeg, slučajnog i neizvesnog;
- estetki doživljaj je obeležen osećajem intoksikacije, preopterećenošću čula, intenzitetom i dezorijentacijom;
- iskustvo se konzumira kao forma distrakcije koja uključuje mnoštvo fragmentiranih stanja.

Best (Ibid.) smatra da je slobodno vreme u modernističkom diskursu preusko i jednostrano koncipirano, budući da se prvenstveno odnosi i usmerava na ona polja interesovanja i aktivnosti koje su u vezi sa obnavljanjem energije pojedinca koji bi trebalo da bude efektivan i efikasan na poslu, tj. posmatraju ga

sa aspekta opšte dobrobiti za društvo. Edwards i Ašer (Edwards i Usher, 1997) smatraju da takva shvatanja slobodnom vremenu postavljaju granice. Postmodernistički orijentisani autori (Best, 2010; Rojek, 2010; Kelly, 2009, Edwards i Usher, 1997) ukazuju na drugačiju perspektivu gledanja na slobodno vreme, pa tako i na neke druge odlike slobodnog vremena, koje ne proizilaze nužno iz dualističkih i monističkih premisa, poteklih iz odnosa slobodnog vremena i rada (Kelly, 2009), kao što su sloboda, izbor i unutrašnja motivacija.

U svojim novijim radovima, Keli (2003) sve više uzima u obzir elemente poststrukturalističke kritike, pa na tim osnovama i sam daje uvod u poststrukturalistički pristup, baziran na fenomenološkim istraživanjima, na osnovu kojih kreira model proučavanja teorije i prakse slobodnog vremena. Zalaže se za uzimanje u obzir „debata koje obiluju suštinskim obeležjima poststrukturalizma kao intelektualnog pokreta i postmodernizma kao nove kulturne epohe ili tranzicije u jedan novi period“ (39), smatrajući da one imaju znatan uticaj na savremeno proučavanje društvenog fenomena kakav je slobodno vreme i bez koga se ono danas ne može u potpunosti razumeti. Glavni cilj takve postmodernističke kritike jeste razumevanje slobodnog vremena kao dimenzije kontinuiranog životnog procesa. To se, prema ovom autoru, sada nameće kao neophodno, jer su dosadašnji modeli i osnovne premise o slobodnom vremenu, kako navodi, imale tendenciju podizanja zidova između teorije i društvene realnosti.

Keli (1997), međutim, smatra da uslovi savremenog života nisu fiksirani. Život je proces sa ličnim i socijalnim nivoima, a i jedan i drugi se stalno menjaju. Glavno pitanje se sastoji u nastojanju da razumemo kako je slobodno vreme artikulirano u novim okvirima savremenog multidimenzionalnog života. To je moguće kroz proces traženja i konstruisanja značenja stanja i pozicije čoveka u odnosu na dokolicu. Slobodno vreme nije univerzalna ideja, niti nepromenjiva bit (jezgro) ljudske egzistencije, već je to pre socijalna konstrukcija sastavljena od

elemenata određene kulture i istorijske epohe. Dok su neka obeležja slobodnog vremena kao fenomena na neki način univerzalna u različitim ljudskim društvima, njegove specifične forme i formulacije specifične su u odnosu na određenu kulturu i podložne su promenama. Štaviše, u savremenoj kulturi, slobodno vreme predstavlja kompleksan konstrukt koji se sastoji iz istovremenog preplitanja (angažovanja i dezangažovanja) individualnog iskustva i socijalnog delovanja. Tako, kao akcija i kao kultura, slobodno vreme je deo savremenog života i tiče se svega ostalog što je njegov deo, čak i u najrazličitijoj formi i kontekstu.

Kelijeva (1997, 2003) osnovna premisa je da je slobodno vreme, kao i bilo koja druga oblast čovekovog delovanja i ispoljavanja, istovremeno i egzistencijalno i socijalno; ove dve dimenzije nisu suprotstavljene i ne isključuju jedna drugu, već su u dijalektičkom jedinstvu. Objasnićemo ukratko kako na tako postavljenim temeljima on vidi slobodno vreme, odnosno okvir za njegovo proučavanje koji predlaže:

- 1) **Slobodno vreme je socijalni fenomen:** ovo ne implicira da ne postoje pojedinačne aktivnosti u slobodnom vremenu, već govori o tome da i one koje su najviše izolovane, kao što su to na primer meditacija ili sanjarenje, sastavljene su od naučenih simbola koje započinju samim jezikom. Tako je i slobodno vreme, kao bilo koji drugi socijalni fenomen, temeljno ugrađeno u socijalni sistem. Slobodno vreme je socijalni fenomen u smislu njegove neraskidive povezanosti sa svim ulogama koje nosimo u našem društvenom životu, a simbolički konstrukti našeg mesta koje zauzimamo u socijalnom sistemu determinišu naše slobodno vreme. „Mi smo u pravom smislu te reči socijalna bića i naše slobodno vreme je integralni deo našeg socijalnog života“ (2003:42).

2) **Slobodno vreme je egzistencijalni fenomen:** ovo ne znači da su ljudi u bilo kom smislu odvojeni i oslobođeni svojih istorija, kultura i procesa socijalizacije. Ne negira moć socijalnih snaga da upravljaju i zaustavljaju tok čovekovog delovanja, a sa druge strane, takođe, ne negira biološku prirodu čoveka. Ovo pre ukazuje na to da smo uvek u procesu nastajanja (*mode of becoming*). Ono što radimo ima posledice po ono što postajemo. Dakle, ne radi se o prosto akciji, već ona ima dublji značaj. „Pojedinač biva kreiran i nanovo kreiran putem akcije koja uključuje interpretaciju značenja i ishoda“ (50). Ovo daje dinamičku notu ljudskom delovanju. Gledano iz ove perspektive, slobodno vreme je stanje postajanja (*state of becoming*) pre nego stanje postojanja (*state of being*). Radi se o kreaciji selfa putem akcije, tj. self je stalno u procesu nastajanja i kreiranja. **Slobodno vreme je onda socijalni prostor relativne otvorenosti za mogućnost akcije prožete značenjem.**

3) **Slobodno vreme je dijalektičko:** u svemu onome što radimo i što jesmo postoji uzajamno dejstvo socijalnog i egzistencijalnog. Mi prepoznavamo i nosimo se sa očekivanjima koja su u vezi sa našim ulogama, a mi ipak igramo te uloge na način koji izražava makar najmanji deo selfa koji opažamo i pokušavamo da prezentujemo drugima. Ova socijalno-egzistencijalna dijalektika uključuje doživotnu socijalizaciju u kojoj pogledi na svet, verovanja, ideologije i simboli naše kulture bivaju naučeni i internalizovani.

Kao akcija i kao kultura, slobodno vreme je tako deo običnog života. Povezano je sa svim drugim, nije izdvojeno iz socijalnog i kulturnog konteksta nego čini temeljni deo realnih uslova stvarnog života.

Keli (2003) je na taj način objasnio kako poststrukturalistički/postmodernistički pristup vidi realnost kao kontinuirano promenljiv proces i istakao je

nemogućnost i slabost prethodnih teorija u njihovim pokušajima da proučavaju svakodnevni život. Proučavanje slobodnog vremena u 21. veku se mora uklopiti u postmodernistički kontekst, gde odnosi između vremena, prostora i aktivnosti nisu više identifikovani u apsolutnim terminima, i gde se slobodno vreme posmatra kao razigrano, iracionalno, kao traganje za zadovoljstvom i u suštini kao neobjašnjivi fenomen (Henderson, Presley i Bialeschki, 2004).

Kao što smo prikazali, funkcionalizam/strukturalizam, voluntarizam i postmodernizam pokušavaju na različite načine da objasne slobodno vreme. Postmodernizam sugerise da je svakodnevni život praćen fragmentacijom, diferencijacijom, raznovrsnošću i mobilnošću. Samim tim, za razliku od funkcionalističkih i strukturalističkih teorija, postmodernisti ne veruju da ljudsko ponašanje može da se objasni jednom određenom kategorijom stvari (kao što je klasa na primer, ili patrijarhalno društvo) i dovode u pitanje modernistički pogled na slobodno vreme koji podrazumeva slobodu, izbor i samopotvrđivanje (Ibid.). Slobodno vreme je izrazito kontekstualno, što ukazuje na to da je proučavanje slobodnog vremena, korišćenjem funkcionalističke ili strukturalističke teorije, koje se fokusiraju na takve velike narative, praktično nemoguće. Iako nekada verovatno korisni, u 21. veku ovakvi pristupi teško da mogu da pruže bilo šta novo u odnosu na istraživanje i proučavanje slobodnog vremena, osim razjašnjavanja i modifikovanja postojećeg znanja (Henderson, Presley i Bialeschki, 2004).

Stavljajući proučavanje dokolice u globalni kontekst savremenog života u postkapitalističkom društvu, Keli (2003) prevazilazi suprotstavljenost između individue i njenog socijalnog okruženja ukazujući da su individualno i društveno u čoveku nerazdvojni i da uvek deluju uzajamno i u dijalektičkom jedinstvu. Na tim osnovama mogu se izvući i nove specifičnosti slobodnog vremena odraslih, koje odgovaraju svakodnevnom iskustvu u savremenom životu odraslog čoveka. Slobodno vreme tako nije više deo vremena, koje se

može ispuniti aktivnostima po sopstvenom izboru za koje smo unutrašnje motvisani, već je to **prostor u kome postaje moguće prožimanje aktivnog delovanja i kreativnog stvaranja**. Taj prostor nije fiksiran i dat, već i sam biva kreiran i rekreiran. Mi više nismo u slobodnom vremenu, u smislu bistvovanja ili bivanja, već u slobodnom vremenu postajemo nešto drugo u odnosu na ono što smo upravo sada. Na tim osnovama, mogu se izvući drugačije specifičnosti slobodnog vremena odraslih, a to su **akcija i kreacija**.

Na osnovu prikaza navedenih koncepata na prethodnim stranama, možemo zaključiti da se na specifičnosti slobodnog vremena odraslih može gledati iz različitih perspektiva. Specifičnosti slobodnog vremena, odnosno ono što ga određuje, s jedne strane, jesu izbor i uključenost, a sa druge, kreacija i akcija. Ne smatramo da su ovo pomirljivi koncepti, jer ipak, kao što smo videli, proizilaze iz potpuno različitih paradigmi. Ipak, to ne mora značiti ni da su suprotstavljeni. Smatramo da je ključno pitanje koje treba postaviti u odnosu na to - kakvo značenje to ima za nekoga ko se bavi obrazovanjem odraslih. Sa andragošskog aspekta gledano, ono šta treba imati u vidu (naročito kada se radi o obrazovnoj intervenciji), jeste kakve implikacije ovi pristupi mogu imati u odnosu na prirodu ponude, programe i ciljeve obrazovanja. Drugim rečima, koji put ćemo odabrati zavisi od onoga šta želimo da postignemo. U tom smislu, mora nam biti jasno da (obrazovno) delujući u okviru određenog pristupa, najverovatnije potvrđujemo njegove postulate. Većina programa dokoličarskog obrazovanja i modela u okviru kojih su ovi predloženi, pristupa slobodnom vremenu kroz izbor i uključenost.

U odnosu na to, smatramo da izbor i uključenost jesu uslov da se slobodno vreme doživi ili percipira, ali se ono doživljava ili percipira kao takvo, zato što je i sam njegov doživljaj kreiran u datom prostoru i vremenu. Drugim rečima, naučeni smo da slobodno vreme povezujemo sa slobodom, ličnim izborom i samopotvrđivanjem. Tako, koliko god ljudi da pitamo šta je za njih slobodno

vreme, opis se gotovo uvek svodi na upravo ove elemente, što i potvrđuju istraživanja (Spector, 2007). Da bismo otišli dalje u proučavanju slobodnog vremena, moramo uzeti u obzir činjenicu da se njegovo značenje povezuje sa diskursom u okviru kojeg je nastalo.

Deluje nam da, andragoški gledano, drugi pristup (akcija i kreacija), budući da to uzima u obzir, omogućava takve vrste obrazovnih programa (pri čemu mislimo kako na one koji se tiču obrazovanja za slobodno vreme, tako i onih koji se odnose na obrazovanje koje se odvija u slobodnom vremenu) koji idu u pravcu promene stvarnosti, umesto da repetiraju i potvrđuju postojeću. Ukoliko slobodno vreme povezujemo sa akcijom i kreacijom, jasno je da svako obrazovanje koje povezujemo sa njim mora biti redefinisano u smislu usklađivanja sa specifičnostima tako shvaćenog slobodnog vremena. Koliko vidimo, ovo ima dve značajne implikacije. Prvo, odgovornost je na jedinki. Slobodno vreme nije nešto što postoji van nas samih, to nije nešto što nam se prosto desi. Mi smo ti koji imamo moć da ga kreiramo. Drugo, ne kreiramo ga u vakuumu, već ga kreiramo zajedno sa drugima, budući da je slobodno vreme socijalni proces u punom smislu te reči.

U svakom slučaju, koji god put odabrali, bitno je za one koji kreiraju obrazovne situacije, da budu svesni implikacija i dometa operisanja u okviru svakog. Ono što je zanimljivo pomenuti, u tom smislu, jeste to što postoje autori (Holzman, 2009; 1999; Newman, 2000) koji se zalažu za tzv. „neparadigmatski“ pristup proučavanju i istraživanju sveta. Umesto da rade na tome da proizvedu paradigmatički zaokret, kao što je to predlagao Kuhn (Kuhn, 2012; Roberts, 2000) kada je skicirao istorijski proces u kome dolazi do preokreta ili revolucije naučne misli (kao na primer u kosmološkom viđenju sveta - *kopernikanski* zaokret u odnosu na *ptolomejski*), naponi ovih autora idu u pravcu zaokreta (u smislu otklona) u odnosu na „paradigmatizam“ uopšte. Ono što se postavlja kao pitanje jeste kako je moguće u bilo kom trenutku biti van određenog

diskursa ili paradigme; a istovremeno nam se čini, ukoliko tako nešto jeste moguće, da je to već samo po sebi (ogroman) – paradigmatički zaokret. Zalažući se za teoriju aktiviteta (*activity theory*), koju teorijski uobličava i praktično koncipira i realizuje, Holcman (Holzman, 2009) posmatra kao nešto više i drugačije od nove paradigme. Naime, Njuman i Holcman (2000) u okviru ove teorije ukazuju na potrebu skretanja pažnje sa epistemologije, objašnjenja i znanja, na kreiranje novih *načina viđenja sintetizovanih* sa otkrivanjem novih *načina postojanja* (Holzman, 2009:3). Teorija aktiviteta pretpostavlja dijalektiku postojanja različitih perspektiva (sadržaj) i otkrivanje novog (proces). U tom smislu, to je pre nova ontologija, nego epistemološki zaokret. Naime, kada se radi o aktivnosti, stalno smo u procesu preispitivanja. S obzirom da je to proces, moguće je da makar na momente ili u teoriji nismo u paradigmi tj. sve dok se preispitujemo. Nažalost, stalno se vraćamo nekoj paradigmi, bar dok se ne dođe do tačke kada smo u mogućnosti da to svi zajedno kolektivno promenimo, drugim rečima, kada dođemo do takvog nivoa svesti u kome preispitivanje postane kontinuiran i neprestan proces.

Fuko (1988, prema: Bess, 1988) je verovao da je jedno od glavnih značenja ljudske egzistencije i izvor ljudske slobode to da nikada ništa ne prihvati kao definitivno, nedodirljivo, očigledno i nepromenljivo. Ne bi trebalo dozvoliti da ijedan aspekt stvarnosti postane konačan, a samim tim i nehuman zakon koji vlada nama. Naravno, ovakva shvatanja zasnovana su na njegovom proučavanju i koncipiranju moći u društvu, pod kojom je podrazumevao sve ono što ima tendenciju da čini nepromenljivim i nedodirljivim one stvari koje su nam ponuđene kao stvarne, istinite i dobre. Suština je razmotriti sve elemente fiksiranosti i nepokretljivosti, kao elemente u okviru taktike ili strategije i kao deo napora da se stvari vrate u njihovo originalno stanje mobilnosti i otvorenosti za menjanjem. Na osnovu ovoga, Fuko (Ibid.) konstruiše tri osnovna elementa lične etike:

- 1) Princip odbijanja - odbijanje da se stvari koje nam se nude prihvataju kao očigledne i samoevidentne;
- 2) Princip radoznalosti - potreba da analiziramo i da znamo, s obzirom da teško možemo bilo šta postići bez refleksije i razumevanja;
- 3) Princip inovacije - potreba za traženjem onih stvari putem refleksije koje nikada nisu bile u mislima ili u mašti.

U skladu sa iznetim, smatramo da šta god za nas bilo slobodno vreme i kako god krenuli da ga proučavamo, obrazovanje odraslih koje povezujemo sa njim, mora da bude organizovano na način koji omogućava i podržava konstantno preispitivanje osnovnih premisa, koje se tiču kako slobodnog vremena, tako i obrazovanja, a ujedno i njihovog međusobnog odnosa.

1.3. Obrazovanje i slobodno vreme odraslih

Odnos slobodnog vremena i obrazovanja odraslih uslovljen je kako shvatanjem slobodnog vremena odraslih, pristupima u njegovom određivanju i pogledima na specifičnosti koje ga određuju, tako i shvatanjem samog obrazovanja odraslih, njegove funkcije i uloge u širem društvenom kontekstu. U ovom poglavlju ćemo pokušati da sagledamo konsekvence takvih shvatanja u kontekstu međuodnosa slobodnog vremena i obrazovanja odraslih.

Izazove slobodnog vremena britanski filozof Rasel (Russell, 1935) je formulisao kroz iskaz u kome kao poslednje uporište civilizacije vidi – smisleno korišćenje slobodnog vremena. Ovakav i slični pogledi na slobodno vreme, iako eksplicitno ne pominju obrazovanje, ukazuju na ulogu obrazovanja u odnosu na slobodno vreme, pa su tako uticali i na savremene stavove, shvatanja i oblikovanje postojećih modela dokoličarskog obrazovanja. Košar (2002) navodi da ovo zapažanje u sebi sadrži najmanje tri bitne pretpostavke, relevantne sa stanovišta odnosa obrazovanja i slobodnog vremena. Prva ukazuje na to da se slobodno vreme vidi kao nešto što treba popuniti, baš kao što vazuu možemo da napunimo vodom. Drugo, slobodno vreme je pozicionirano kao nešto nakon nečega ono dolazi pošto završimo neke druge stvari koje su obavezne i od kojih ne možemo pobeći. Treća pretpostavka se odnosi na to da neko dobrog ukusa ili nekih drugih zavidnih kvaliteta može utvrditi i proklamovati šta je to smisleno, dobro ili inteligentno korišćeno slobodno vreme. Implikacije koje ovakvo shvatanje slobodnog vremena ima na obrazovanje odnose se na to da je ljude potrebno učiti kako da koriste svoje slobodno vreme, kao i da slobodno vreme treba da bude ispunjeno kvalitetnim sadržajima. Mnogi autori koji se bave slobodnim vremenom i obrazovanjem danas upravo imaju ovakve stavove. Tako, ilustracije radi, Spektor (2007) smatra da slobodno vreme može podsticati i podržavati razvoj čoveka ako mu se pristupa kao vremenu u koje se

ulaže sa smislom, ciljem i namerom, nasuprot njegovom nepromišljenom korišćenju. Sama teza o dokoličarskom društvu implicitno podrazumeva stav da takvo društvo može uspeti i održati se pod uslovom da se pojedinci dobro i valjano pripreme za život u dokolici.

Ukoliko na ovakve „optimističke“ stavove gledamo kao na pozitivan pristup u razmatranju odnosa slobodnog vremena i obrazovanja, suprotan ekstrem predstavljao bi krajnje negativan pogled na slobodno vreme, pa samim tim i nedovoljno poverenje u bilo kakvu vrstu obrazovnog projekta, koji se tiče slobodnog vremena. Ovakvih shvatanja je mnogo više i ona uglavnom dolaze iz oblasti obrazovanja odraslih. Tako, Edwards i Ašer (1997) navode da autori iz oblasti obrazovanja odraslih pokazuju prilično ambivalentan stav, kako prema slobodnom vremenu uopšte, tako i prema međuodnosu obrazovnih i dokoličarskih aktivnosti u teoriji i praksi. Ovakvi stavovi se često mogu naći u različitim dokumentima koja regulišu obrazovanje odraslih, a u kojima se indirektno sugerše da obrazovanje odraslih treba da bude podeljeno na one aktivnosti koje su profesionalno ili stručno relevantne ili koje vode ka prepoznatljivim kvalifikacijama, s jedne strane, i one koje se odnose na aktivnosti slobodnog vremena, s druge strane (Tuckett, 1996 prema: Ibid.). Pritom, ove prve se na legitiman način finansiraju od strane države, dok se ove druge naplaćuju od strane korisnika koji u njima učestvuju. To ukazuje na činjenicu da je vremenom razvijena izvesna dihotomija u odnosu na dokoličarsko i stručno obrazovanje, koja je poslužila da se u javnim dokumentima lakše odredi stepen finansijske podrške od strane države, dostupne različitim formama i oblicima obrazovanja odraslih, pri čemu profesionalni i stručni oblici obrazovanja i usavršavanja dobijaju veću sumu u odnosu na one koji se tiču slobodnog vremena. Prema mišljenju ovih autora, u osnovi takvog odnosa prema slobodnom vremenu u oblasti obrazovanja odraslih leži pretpostavka da aktivnosti slobodnog vremena nisu u dovoljnoj meri ozbiljne, da im nedostaje obrazovno-kulturni kapital, kao i da nisu u

propisnom smislu obrazovne. Ta pretpostavka je još više podržana kroz pritisak da se akredituje obrazovna ponuda kroz programe koji podržavaju potrebu za uspostavljanjem još veće ozbiljnosti u oblasti obrazovanja odraslih. Međutim, činjenica da je veći deo obrazovanja odraslih upravo deo koji se tiče njihovog slobodnog vremena (pri čemu su socijalni i rekreativni aspekti često čak i značajniji od obrazovnih), govori o tome da taj ogroman aspekt obrazovanja ne sme biti zanemaren ili ignorisan.

Još je Džui (Dewey, 1939, prema Henderson, 2007) smatrao da je jedna od najdublje ukorenjenih suprotnosti, koje su se ikada javile u obrazovanju, ona između obrazovanja za koristan rad i obrazovanja za život u slobodnom vremenu. Naime, slobodno vreme se povezuje sa slobodom i relaksacijom i najčešće sa nestruktuiranim aktivnostima, dok se obrazovanje povezuje sa učenjem, koje se najčešće odvija na struktuiran način, i ne mora biti percipirano kao slobodna aktivnost (Sivan i Stebbins, 2011). Sivan (2008) objašnjava kako ova kontradikcija proizilazi iz tendencije povezivanja obrazovanja sa školovanjem. „Škole kao društvene institucije podrazumevaju funkcije, kao što su razvijanje akademske kompetentnosti, prenošenje specijalizovanog znanja i pripreme za radno mesto“ (50). Tako, deluje da iskustvo slobodnog vremena, koje percipiramo kao lični izbor, nešto što donosi zadovoljstvo i izvesnu slobodu, nikako nije u skladu sa iskustvom školovanja, koje smatramo formalnim, vremenski ograničenim, orijentisanim na sadržaj i profesionalno usmerenim. Iako obrazovanje danas, a naročito obrazovanje odraslih, uveliko prevazilazi granice pukog školovanja i pripreme, Sivan i Raskin (2011) navode kako nije neuobičajeno naći definicije koje reflektuju tradiciju formalnog školovanja, ističući da je obrazovanje, pre svega, socijalni proces sticanja socijalnih kompetencija i veština individualnog razvoja, koji se odvija u unapred određenom i kontrolisanom prostoru, koji je obično institucionalizovan.

Uprkos ovim, na prvi pogled, suprotnostima, holistički pogled na obrazovanje sugeriše postojanje komplementarnog odnosa između ova dva domena. Kao što ni slobodno vreme nije aktivnost sama po sebi, tako ni obrazovanje nije određena aktivnost ili specifičan proces. Činjenica je da se obrazovanje ne odvija samo u školi, odnosno u formalnim institucijama i situacijama, već se odnosi na veliki broj najrazličitijih aktivnosti i procesa (Barrow i Milburn, 1990 prema: Sivan, 2008). Nasuprot školovanju, obrazovanje je celoživotno, otvoreno, samousmereno, može biti formalno ili neformalno i odvijati se bilo gde, uključujući ukupan zbir celokupnih iskustava učenja i nikako samo onih koja su organizovana u školi (Ellis i dr., 1991, prema: Ibid.). Tako autorka Sivan (2008) zaključuje da odnos između obrazovanja i slobodnog vremena može biti pre komplementaran nego kontradiktoran i razmatran na način koji omogućuje doprinos jedan drugom na najrazličitije načine. Prema Hendersonovoj (2007) obrazovanje ima potencijal da poveže sve aspekte života u formi celoživotnog učenja, koje vodi radu prožetom značenjem, kao i smislenom slobodnom vremenu. Veza između obrazovanja i slobodnog vremena, prema Hendersonovoj (Ibid.), pruža mnoge mogućnosti: obrazovanje za slobodno vreme (*education for leisure*), obrazovanje za dokoličarenje (*education to leisure*), obrazovanje kroz slobodno vreme (*education through leisure*), obrazovanje kao slobodno vreme (*education as leisure*), obrazovanje tokom slobodnog vremena (*education during leisure*) i obrazovanje o slobodnom vremenu (*education about leisure*). I sama autorka kaže da, iako deluju da se odnose na različite stvari, svi pomenuti vidovi obrazovanja ipak imaju slično značenje. Oni, u stvari, predstavljaju različite pristupe i određuju dubinu i širinu potrebnu da se razume ponašanje u slobodnom vremenu. Tako, smatra da slobodno vreme može istovremeno biti i predmet i kontekst za razmatranje doprinosa slobodnog vremena kvalitetu života pojedinaca i društvenih grupa. Od pomenutih vidova, Sivan i Raskin (2011) naglašavaju značaj postojanja - obrazovanja kao slobodnog vremena (*education as leisure*), koje već u ideji, naglašava potencijal koji obrazovanje ima u odnosu na mogućnost

doživljavanja prijatnih iskustava, a koja su istovremeno percipirana kao slobodno vreme. Iako ovaj potencijal nije sporan, pitanje koje ostaje jeste koliko je on iskorišćen danas u praksi obrazovanja odraslih, s obzirom na izražen instrumentalni karakter obrazovanja uopšte i slepu orijentaciju na rad. U tom smislu autori se pitaju da li je dokoličarsko obrazovanje u zapadnim zemljama u krizi.

Kao što se može uočiti, dihotomija između slobodnog vremena i rada, prenesena je i na odnos slobodnog vremena i obrazovanja, koji u modernističkom diskursu praktično isključuju jedno drugo. Smatrajući pomenutu dihotomiju problematičnom, Edvards i Ašer (1997) smatraju da postoji potreba za repozicioniranjem obrazovanja odraslih u okviru teorije savremenog doba, koja mora obuhvatiti nove fenomene koji diktiraju današnji život i čovekovu svakodnevicu, a to su potrošačko društvo i kultura konzumiranja. Postmoderan svet, kako objašnjavaju Kernan i Domzal (2000), favorizuje potrošnju, a ne proizvodnju, kao što je to bilo u prošlosti. U praktičnom smislu, to znači da je pitanje ko proizvodi i na koji način manje značajno od pitanja ko i na koji način to proizvedeno koristi ili konzumira. Porast potrošačkog društva i sveopšta konzumacija doveli su do izvesnog instrumentalizma u obrazovanju, koje nije cilj po sebi, već je stavljeno u funkciju što bolje pripreme za rad i održavanja kompetencija potrebnih za rad. Na taj način se u stvari favorizuje život u budućnosti, s obzirom da se na obrazovanje odraslih gleda kao na resurs, odnosno iz ugla participanta kao ulaganje u sebe, koji je stavljen pod konstantni pritisak da se kontinuirano usavršava kako bi bio i ostao konkurentan na tržištu radne snage. Nasuprot tome, slobodno vreme nije plan za budućnost, u slobodnom vremenu se radi o „sada i ovde“. Nije ni čudo što je u takvom diskursu, gotovo nemoguće uskladiti slobodno vreme i obrazovanje, s obzirom da mu se pridaju potpuno različite funkcije, s jedne strane suprotstavljeni, sa druge strane kao da dele zajedničku sudbinu u odnosu na rad kojem su i jedno i drugo podređeni.

Edwards i Ašer (1997) ukazuju na proces povećavanja konzumacije u obrazovanju i primetnu potrebu profesionalaca u oblasti obrazovanja odraslih za preispitivanjem obrazovne ponude i načina na koji se uklapa u opšti proces konzumacije. Kako autori objašnjavaju, sa sve većim uticajem konzumacije na proces učenja, naročito u okviru obrazovnih institucija, javlja se tendencija da se zauzme defanzivni stav, koji nastavlja da reafirmiše ozbiljnost obrazovanja odraslih, na račun pokušaja da se razvije razumevanje promenjenog mesta i uloge obrazovanja, pri čemu konzumacija, znaci i simboli, slike i životni stilovi igraju ključnu ulogu - i gde tradicionalne i olako prihvatane razlike između obrazovanja i slobodnog vremena postaju sve problematičnije. Kao posledica takvog novog pristupa, uloga i značaj obrazovanja odraslih postaju mnogo raznovrsniji i manje strukturirani nego u okviru modernističkog diskursa obrazovanja kao - prosvetavanja, samousavršavanja i ličnog razvoja. Ovo bi, prema njihovom mišljenju, obezbedilo osnovu za mnogo reflektivnije (samo)razumevanje načina na koji je obrazovanje odraslih uklopljeno u savremenu kulturu i život.

Sa druge strane, potrebno je i razumeti način na koji je slobodno vreme određeno u modernističkom diskursu, što nam, takođe, može pomoći da skrenemo pažnju sa ozbiljnosti slobodnog vremena, onoga koje se, pre svega, odnosi na „racionalnu rekreaciju“ čiji je cilj samousavršavanje i lični razvoj, pa kao takvo stoji „...rame uz rame sa poslom“ (Edwards i Usher, 1997:17). Umesto toga potreban je pomak ka savremenijem poimanju slobodnog vremena kao aktivnosti u kojoj se uživa, kreira identitet i samopotvrđuje, kao deo potrošačkog društva i procesa konzumacije, ali nepovezanog sa radom.

Edwards i Ašer (Ibid.) smatraju da ovakav manje i više negativan odnos prema slobodnom vremenu proizilazi iz uske i rigidne konceptualizacije slobodnog vremena „...koja je sama po sebi funkcija nedovoljno preispitane ukorenjenosti

u modernistički obrazovni diskurs, koji je danas u velikoj meri pod znakom pitanja“ (68). Tako se u modernističkom diskursu, slobodno vreme i obrazovanje čine kontradiktornim pojmovima.

Mi svakako slobodno vreme možemo razumeti kao situaciju u kojoj su sva tri navedena uslova prisutna (vreme, aktivnost i stanje duha), drugim rečima, da je prisutan dokoličarski pristup aktivnosti koja se dešava izvan perioda radnog vremena (onog koje je ispunjeno obavezama). Na prvi pogled i zaista deluje kao da opisane specifičnosti (koje mi razumemo kao izbor i uključenost) predstavljaju osnovu za njegovo razumevanje. Međutim, isto tako je činjenica da, kao što smo već pokazali, sve one mogu biti vrlo lako osporene, a pritom su i same kontradiktorne jedna drugoj (Edwards i Usher, 1997). Naime, slobodno vreme može biti korišćeno za aktivnosti koje su u vezi sa radom; aktivnosti slobodnog vremena mogu istovremeno za neke biti rad ili obaveza, a za druge ne, kao što dokoličarski pristup može biti prisutan u svim domenima života. Ovo sugerise da zadatak nije možda u tome da treba da se trudimo da što bolje i preciznije definišemo ovaj klizavi koncept, jer kako ukazuju ovi autori, svaki pokušaj da mu damo odrednice i da ga odredimo izvan socijalnih i kulturnih uslova koji mu daju formu i značenje, poduhvat je koji je osuđen na propast. Hendersonova (2010) tako ističe da je upravo previđanje činjenice da je slobodno vreme uklopljeno u šire društvene procese dovelo do krize u studijama dokolice. Umesto toga, a s obzirom da je slobodno vreme uklopljeno i čini deo popularne kulture (Sharpe i Lashua, 2008), Edwards i Ašer (1997) predlažu socijalno i kulturno čitanje slobodnog vremena, pa na tim osnovama i posmatranje njegovog odnosa sa obrazovanjem. Naime, „slobodno vreme bi trebalo razumeti kao fenomen koji je integralno povezan sa kulturom, statusom, moći, a ne kao odvojenu sferu društvenog života“ (Tomlinson, 1999:64, prema Sharpe i Lashua, 2008).

Kao što smo pomenuli, sve je više autora (Sharpe i Lashua, 2008, Fox i Klajber, 2006; Juniu i dr., 2000; Edwards i Usher, 1997; Rojek, 1995, 1993;) koji smatraju da je bolje slobodno vreme ne posmatrati kao nešto samo po sebi, već kao socijalnu konstrukciju sa istorijski održivim sadržajem i značenjem. Autorke Foks i Klajber (2006) smatraju da ne postoje teorije o slobodnim vremenima (naime, ove autorke smatraju da se u postmodernističkom diskursu pre može govoriti o slobodnim vremenima, nego o slobodnom vremenu, pokušavajući na taj način da ukažu na različitosti u kategorisanju, reprezentaciji i odigravanju slobodnog vremena/slobodnih vremena), koje sve ono što znamo o slobodnom vremenu danas podređuju popularnim i bukvalno shvaćenim definicijama slobodnog vremena i traganju za njim kroz aktivnost, vreme, mesto, doživljaj... Pre se radi o **„određenim načinima razumevanja sveta i raznovrsnim tehnikama koje su ujedno kolektivne i individualne, i putem kojih ljudi tragaju za pristupom ili izbegavanjem kulturološki kreiranih obrazaca ‘relativne slobode izbora’ (koja se poklapa sa vremenom, aktivnošću, etičkim izborima, radom i željom), putem sredstava oblikovanih kulturom“** (421). U tom smislu, za razmatranje odnosa slobodnog vremena i obrazovanja, Edvards i Ašer (1997) smatraju da se postavlja kao ključno razmatranje toga kako je slobodno vreme konstruisano unutar parametara modernističke i postmodernističke misli.

Kako Edvards i Ašer (Ibid.) navode, modernistički pogledi na slobodno vreme u prvi plan ističu njegovu funkciju vršenja „civilizirajućeg“ uticaja na društvo. Drugim rečima, slobodno vreme se smatra značajnim aspektom progresa, u smislu toga da što više društvo ima slobodnog vremena na raspolaganju, ono je time više progresivno i civilizovano. Rojek (1993, 1995) ovo potvrđuje ukazujući kako je u modernističkom konceptu slobodno vreme povezano sa izvesnom vrstom matrice, nametnutom u životu čoveka, prema kojoj slobodno vreme predstavlja svojevrstan vid moralne reglacije u okviru ideologije slobode, izbora i zadovoljstva životom. Vreme i prostor uklopljeni su u rigidnu disciplinu i

poredak podređen modernističkom razmišljanju: postoji specijalno vreme za rad, zatim određeno vreme za igru, isto tako mesta za ozbiljne aktivnosti, kao i segmentirane aktivnosti namenjene manje ozbiljnoj strani života – slobodnom vremenu. U modernizmu, slobodno vreme postaje esencijalni element društvenog poretka i funkcija mu je da održi blagostanje društva (Rojek, 1993). Drugim rečima, smatra se legitimnom i progresivnom odlikom društvenog života. Tako, modernizam izjednačava slobodno vreme sa socijalnom integracijom i sa povećanjem blagostanja društva. Tako, ono ujedno inicira i podržava sistem održavanja poretka, koji povratno ima za cilj da obezbedi urednu i pristojnu praksu slobodnog vremena. Ipak, aktivnosti slobodnog vremena moraju biti ograničene i uklopljene u vreme i prostor tj. mogu se odvijati samo na određenim mestima kao što su bioskopi ili sportske arene u periodu van rada i obaveza, kao što su odmori i vikendi. Ne sme ga biti previše i nikako se ne sme preklapati sa radom (Edwards i Usher, 1997). To sve znači da postoji ozbiljan paradoks u okviru modernističkog koncepta slobodnog vremena. S jedne strane, vidi se kao glavno sredstvo zadovoljstva životom, ekspresije slobode i izbora, a sa druge strane, mora biti strogo ograničeno i uklopljeno u poredak. Jedan od bitnih aspekata takvih ograničenja jeste podređenost slobodnog vremena radu uprkos njegovom statusu kao procesa civilizacijskog napretka. Rad je dominantan deo odnosa između rada i slobodnog vremena, i racionalna svest je primarni održivi način života i organizovanja iskustva. Centralni aspekt identiteta modernističkog čoveka je *homo faber* pre nego *homo ludens*. Tako je u modernizmu slobodno vreme nagrada za rad, ali nikada na račun stvaranja bogatstva i uvek je predmet razuma. Razum je sredstvo ili instrument dokučivanja koja vrsta zadovoljstva je dobra, a koja loša. Na taj način, razum obezbeđuje da nedovoljno promišljene aktivnosti, neukrotive strasti i zadovoljstva sama po sebi nemaju dozvolu da se afirmišu. Drugim rečima, „slobodno vreme je konstruisano kao forma aktivnosti sa jasnim ciljem i namerom usmerena ka unapred utvrđenim društveno prihvatljivim ciljevima“ (Rojek, 1993:72). Kao predmet razuma, slobodno vreme

postaje, kako Rojek (1995) smatra, samosvesna aktivnost pridodata cilju ličnog razvoja i samoostvarivanja. Ono postaje forma racionalne rekreacije koja ima za cilj moralnu regulaciju, pothranjivanje i kultivisanje određenih stavova i ponašanja kao deo kultivacije poretka i pristanka (Ibid.). Tipične forme racionalne rekreacije su prema Edwardsu i Ašeru (1997) fizička rekreacija, obrazovna instrukcija, zanati i manuelne veštine, muzička instrukcija, ekskurzije i kompjuterske igre. Prema Rojeku (1993) cilj je ulivanje navike štednje, istrajnosti, higijene, umerenosti i samokontrole, pre svega kod masa siromašnih slojeva. Tako je, u modernizmu, slobodno vreme forma samopoboljšanja i ličnog napretka vođena razumom, a menadžment ili upravljanje slobodnim vremenom forma preventivne socijalne medicine.

Može se reći da se modernističke vrednosti koje promovišu racionalnu rekreaciju, takođe, pojavljuju i u diskursu i praksi obrazovanja odraslih (Edwards i Usher, 1997). Lični napredak i lični razvoj kroz participaciju u obrazovanju odraslih bile su i nastavljaju da budu promovisane i podržane od strane države. Takođe, načini na koje je obrazovanje odraslih bilo promovisano kao legitimna forma slobodnog vremena u modernizmu i kapitalizmu sugerišu da postoji jaka veza između slobodnog vremena i obrazovanja odraslih. Ogleda se u dve suprotstavljene forme: buržoaska racionalna rekreativna težnja i težnja radničke klase ka klasnoj svesti, ali su obe težnje vođene modernističkim prosvetiteljskim projektom kao poduhvatom samonapretka i progresa kroz proklamovanje razuma.

Ipak, kao što Edwards i Ašer (Ibid.) ukazuju, modernizam ima i svoju drugu stranu. Autori navode shvatanje Gidensa (Ibid.) prema kome je modernizam kontinuirani proces razvijanja novog i raskidanja sa starim. „Ovde modernizam karakteriše pre odsustvo reda nego poredak stvari, promena pre nego stabilnost, konflikt pre nego harmonija“ (73). U tom smislu, slobodno vreme je rekonstruisano kao deo zabranjenog i drugačijeg od modernizma, vođeno

željom pre nego razumom, transgresivno i subverzivno pre nego sadržano i lokalizovano u granicama društveno prihvatljivog. Bez cilja, pre nego teleološko, slobodno vreme postaje diskontinuirana forma i nije više podređena radu. Druga strana modernizma, dokoličarsko i razigrano, nešto je što omogućava i postmodernističku perspektivu konstrukcije slobodnog vremena. Kao primer da je postmodernistička perspektiva isto što i ova druga strana modernizma, Edvards i Ašer (Ibid.) navode tri vrste različitih aktivnosti koje u sebi imaju odlike dokoličarskog i razigranog: duh karnevala (*carnivalesque*), dangubljenje (*flaneur*) i skretanje (*detournement*). Edvards i Ašer (Ibid.) smatraju da sve ove tri prakse karakteriše prekoračenje ili istup, zato što je težnja u osnovi neteleološka i sastoji se u traganju za senzacijama i senzacionalističkim iskustvom, pre nego za ciljanom ili svrsishodnom kultivacijom određenih formi senzibilnosti ili razuma. Nijedna ne može biti lako izvedena u modernističkom shvatanju progresa, niti lako asimilovana u matricu socijalnog poretka. Naprotiv, privegovanjem senzitivnog umesto racionalnog, neplaniranog i spontanog umesto planskog i namernog, kao i rušenjem kontinuiteta između rada i slobodnog vremena, oni u stvari predstavljaju pretnju modernističkom projektu, iako su i sami po sebi situirani u okvirima razvoja i posledica tog poduhvata.

Ova druga strana modernizma je ono što je u prvom planu postmodernizma (Ibid.) Na slobodno vreme se više gleda u terminima igre i strasti, sa povećanom ulogom dodeljenom socijalnim akterima i sa većim naglaskom na dokoličarskom stavu, pre nego na ograničeno vreme koje je slobodno za specifične dokoličarske aktivnosti. Slobodno vreme je prema Rojekovom mišljenju (Ibid.) postalo konstantni dobavljač simbola i slika koje mogu biti konzumirane i kojima je svakodnevnica ispunjena. Razigrani stav i ponašanje je tako integralno ometanju spaktakala koji se ljudima nude da konzumiraju, kao i banalnosti svakodnevnog života koja iz toga proizilazi. Biti razigran ne znači jednostavno prepustiti se čarima kapitalizma i konzumerizma, već znači

usvojiti suberverzivni stav kroz razigranost u svim aspektima života. Drugim rečima, razigranost je „konstantni proces postajanja“ (74). U ranom kapitalizmu i u doba moderne *homo faber* je vladao, držeći slobodno vreme na marginama, dok u kasnom kapitalizmu i potmodernizmu, *homo ludens* je taj koji obezbeđuje razigrani stav prema životu, u kome je centralna konzumacija dobara, usluga, i pre svega slika i značenja (Ibid.). Iako ne ispunjava teleološki modernistički poduhvat racionalnosti i ličnog napretka, slobodno vreme je i dalje svrsishodno, vitalni faktor u kreaciji (i rekreaciji) ličnog identiteta. Na taj način slobodno vreme i razigranost postaju centralne aktivnosti u okviru savremenih društvenih tvorevina, uključujući i one koje se tiču obrazovanja odraslih. „Obrazovanje odraslih postaje sve više usmereno i neodvojivo od formi slobodnog vremena, budući da postaje prostor u kome lični i socijalni identitet mogu biti kreirani, izraženi, preusmeravani i podrivani“ (Ibid.:73). Zanimariti ili napustiti ovo kao trivijalno ili nedovoljno ozbiljno, značilo bi pogrešno razumeti značaj i ulogu slobodnog vremena u savremenom postmodernom momentu. Takođe, to bi značilo da se zataji u uključivanju fenomena kulture potrošnje i sveprisutnog procesa konzumacije, koji su postali ključni faktori razumevanja savremenog života i koji, prema mišljenju autora, određuju prirodu odnosa između slobodnog vremena i obrazovanja danas.

Pejn (1991) je jedan od autora koji smatraja da se, kada se govori o obrazovanju kao formi slobodnog vremena, moraju uzeti u obzir odnos između slobodnog vremena, plaćenog rada, kao i konzumacije u kapitalističkom društvu. Ovaj autor polazi od objašnjenja kako je u industrijskom društvu došlo do pojave organizovanog slobodnog vremena, u okviru koga se mogu razlikovati popularne i komercijalne dokoličarske forme. Komercijalne su se u početku odvijale u muzičkim i koncertnim dvoranama ili su to bile ekskurzije železnicom, dok su se popularne odnosile na razne vidove klubova i udruženja. Ove popularne forme su bile pod uticajem ideje o provođenju dobrog ili kvalitetnog slobodnog vremena, kao što su to bile sale za čitanje ili popularna predavanja na mehaničkim institutima. Često ih je crkva organizovala i

podržavali su ih bogati industrijalci. Cilj ovakvog obrazovanja nije bio u tome da se poprave uslovi života radničke klase, već da se poboljša i učvrsti moralna strana pojedinca; ne toliko da se ovlada radnicima, koliko da se ova klasa transformiše u klasu koja će biti funkcionalnija u kapitalističkoj ekonomiji. Tako, pojava komercijalizovanog slobodnog vremena uvodi ideju profita u oblast života iz koje je pre toga bila uglavnom isključena, kao i novi odnos proizvođač - potrošač - konzument u prethodnu, uzajamno podeljenu i pretežno zajedničku aktivnost u okviru zajednice ljudi. Tako je slobodno vreme polako ugrađeno u logiku kapitalističke proizvodnje i u proces konzumacije, a kako ovaj autor ukazuje, obrazovanje odraslih je odigralo značajnu ulogu u tom procesu.

Kako dalje objašnjava autor, jedna od najvećih kontradikcija kapitalizma jeste potreba da stimuliše potrebu za dobrima i uslugama koja bi se poklopila sa sve većom proizvodnjom. Ovo zauzvrat znači da se povećana potrošačka moć stavlja u ruke radnika kao konzumenata, pri čemu njihova strategija da poboljšaju kvalitet svog života predstavlja ujedno i kapitalističku tendenciju da se namentne ideologija konzumacije. Radi se o dominantnoj ideologiji koja vlada u današnjem društvu, koja povezuje i izjednačava konzumaciju sa prilikama, mogućnostima, preduzumljivošću, nagradom i zaslugama, te promovišući sve to, opravdava različitost u pristupu dobrima i uslugama. Slobodno vreme ne samo da održava otuđenost čoveka već je i direktno podržava i povećava, time što vrši funkciju društvene kontrole. Otušena konzumacija, u kojoj proizvod postaje anonimno prisvojeni artikl, odvojen od svog socijalnog života i dijalektičkog odnosa sa procesom čiji je proizvod, tako postaje produžetak otušene proizvodnje, pod čijim pravilima cilj postaje - dolaženje do robe. Edvards i Ašer (1997) navode mišljenje Baumana (Bauman 1992, prema: Ibid.) koji govori o razvoju društva konzumacije, kao jedne od integralnih delova globalizacije u svetskoj reorganizaciji kapitalizma, i jednoj od glavnih odlika postmodernog doba, kao novog tipa društvenog sistema. Smatra da je

konzumentsko ponašanje, pre nego što je to posao ili bilo koja druga vrsta produktivne delatnosti postala kognitivni i moralni fokus života, integrativna veza društva u kojoj konzumiranje, pre produktivnosti, postaje uporišna tačka individualne i društvene egzistencije. To sve se zasniva na težnji da se zadovolje želje i strasti putem konzumiranja artikala i usluga, uključujući i obrazovne.

Pejn (1991), takođe, ukazuje na to da uključivanje konzumacije u odnos slobodnog vremena i obrazovanja neminovno uvodi raspravu u kojoj meri obrazovanje odraslih podržava proces konzumacije. Naime, ako na obrazovanje odraslih gledamo kao na aktivnost slobodnog vremena, onda i ono postaje objekat konzumacije. „Polaznik obrazovanja odraslih u tom procesu postaje konzument na tržištu proizvoda kojim upravljaju obrazovni menadžeri“ (156). U tom procesu, profesionalci u oblasti obrazovanja odraslih preuzimaju ulogu komentatora i interpretatora, pre nego zakonodavaca ili prosvećenih edukatora (Arai i Pedlar, 2003). Naime, Araj i Pedlar (Arai i Pedlar, Ibid.) smatraju da praktičari u obrazovanju odraslih ne predstavljaju više izvor znanja i nisu proizvođači ukusa ili stila, već postaju facilitatori koji pružaju pomoć u interpretaciji svačijeg znanja i pomažu da se otvore mogućnosti za nova iskustva. Tako oni postaju deo kulturne industrije i prodavci na obrazovnom tržištu. Za razliku od modernističkog obrazovanja, konzument (polaznik), pre nego proizvođač (edukator), ima veći značaj i moć. Tu se „modernistička potraga za autentičnošću i samorealizacijom završava“ (Rojek, 1993:133). Osnaživanje kroz autonomiju i samoaktualizaciju (samoekspresiju) je i dalje prisutno, ali sada podrazumeva širok raspon različitih značenja, od rušenja hijerarhije u okviru novog postfordističkog menadžmenta, do socijalnog i kulturnog osnaživanja u novim društvenim pokretima, kao što su, na primer, pokret za prava žena, seksualno opredeljenje ili etničku svest (Arai i Pedlar, 2003).

Sa druge strane, postoji obrazovna ponuda koju nude država i lokalne vlasti sa idejom o obrazovanju koje doprinosi blagostanju društva kao celine. Poslednjih godina i to je pretvoreno u ideju o konzumaciji sa osvrtom na smanjenje troškova onih koji se smatraju ugroženima, kao što su starija populacija, nezaposleni, oni sa nedovoljnim osnovnim obrazovanjem i sl. Međutim, ideja konzumacije je tako praćena pristupom socijalne pomoći onima u nepovoljnom položaju, koja u stvari ne dotiče razloge njihovog nepovoljnog položaja. Izgleda da kad god ljudi posvećuju svoje slobodno vreme obrazovanju odraslih, fokus se okreće materijalnim i kulturnim barijerama koji ljude sprečavaju da učestvuju. Prema Pejnovom stanovištu (Ibid.) ovo ima sledeće implikacije: obrazovanje odraslih kao aktivnost slobodnog vremena se može poistovetiti sa ostalim aktivnostima slobodnog vremena, koje su nejednako raspodeljene u društvu, i pažnja se neminovno pomera sa pitanja zašto ljudi participiraju ka pitanju zašto ne participiraju. Ovo se takođe ogleda u sve većem interesovanju autora (Datillo, 2008; Godbey, 2008) u oblasti studija dokolice u odnosu na barijere participacije u slobodnom vremenu.

Očigledno, u razvoju slobodnog vremena i obrazovanja postoje sličnosti. Mnogi to vide kao rezultat rekategorizacije obrazovanja kao dokoličarske aktivnosti. Međutim, Edvards i Ašer (1997) smatraju da su i obrazovanje i slobodno vreme bili predmet istog trenda - i jedno i drugo su izgubili podršku države u finansiranju i egzistiraju na tržištu. Za mnoge, ovakvi trendovi su krajnje negativni, jer označavaju pad slobodnog vremena u konzumaciju i pretvaranje obrazovanja za slobodno vreme u „obrazovanje za konzumaciju“. Prema Vorpolu (Worpol, 1991, prema: Ibid.), slobodno vreme postaje još jedna forma ekonomske aktivnosti, a ekonomske aktivnosti (kao što je, na primer, kupovina) postaju forma slobodnog vremena. Slobodno vreme tako biva uvučeno u diskurs tržišta i preduzetništva.

Samo obrazovanje je deo tog procesa, nije samo njegova puka posledica i usputni proces, već i samo utiče i doprinosi oblikovanju novih životnih stilova čoveka današnjice. Ovaj proces objašnjavaju Araj i Pedlar (Ibid.). Prema njihovom shvatanju, imidž, stil i dizajn zamenjuju modernističke metanarative i dirigovano značenje. Kulturna industrija, advertajzing i mediji zajedničkim delovanjem obrazuju konzumenta putem konstantnog zatrpavanja slikama koje je potrebno identifikovati i interpretirati, što povratno čini samo konzumiranje neophodnim i kompulzivnim (Ibid.). Autonomija postaje stvar ispoljavanja ličnog identiteta putem konzumacije značenja, pa time projekat selfa nije više vođen instrumentalnom racionalnošću, već težnjom za životnim stilom. U tom procesu, zadovoljstvo koje je do skoro bilo nepoželjno, sada postaje nezamenljivo, budući da se na život više ne gleda kao na traganje za koherentnim i trajnim smislom, već kao na iskustvo zadovoljstva. Sve ovo zahteva usvajanje obrazovnog stava prema životu, koji podrazumeva svesno i refleksivno obrazovanje sopstvene ličnosti na polju uskusa i stila. Kroz ovakav stav ispoljava se suprotstavljanje postojećem poretku, upravo davanjem prioriteta iskustvu kao medijatoru kroz koji se usvajaju značenja, kao i zahtevom za novim iskustvima i novim značenjima. Tako su oni koji uče i koji se obrazuju, u neku ruku, pozicionirani životnim stilovima kao aktivni subjekti, koji sebe kreiraju, sada slobodni u odnosu na sputavajuće tradicije i ideologije. Ali su, sa druge strane, istovremeno pozicionirani kao pasivni subjekti, budući da je životni stil društveno uslovljen, legitimiziran postojećom kulturom, određen ekonomskim faktorima, utkan u procese potrošnje i konzumacije i pod uticajem medijski generisanih sadržaja (Ibid.). Upravo ovu kontradiktornost smatramo važnom kada su u pitanju slobodno vreme i obrazovanje. Andragoški gledano, manje je bitno pitanje da li je konzumacija negativan trend ili ne, u odnosu na pitanje kako želimo da zasnujemo obrazovno delovanje u odnosu na fenomen slobodnog vremena. Pitanje je da li želimo obrazovanje koje će podržavati kulturnu i društvenu datost ili obrazovnim delovanjem

želimo preusmeravanje, podrivanje i neprestano preispitivanje svih datosti (makar se u tome ogledala i jedna od njih).

Iz svega navedenog mogu se izvesti najmanje dva, za nas relevantna, zaključka. Prvi je da se autori slažu oko toga da u razmatranje odnosa obrazovanja i slobodnog vremena treba uključiti proces konzumacije, kao kontekst u kojem taj odnos dobija svoj oblik, smer i značenje.

Fild (Field, 1994, prema: Edwards i Usher, 1997) je ukazao na pet ključnih faktora koji naglašavaju potrebu da se u razmatranju slobodnog vremena i obrazovanja uzme u obzir konzumacija:

- 1) Porast izobija koje odraslima omogućava da ispoljavaju veći izbor u kupovini i nabavci dobara i usluga, u tome kako troše svoje vreme i svoj novac;
- 2) Ideja o građanima kao o konzumentima u osnovi je razvijanja svake obrazovne politike. Ovo je deo ideološkog zaokreta u kome je obezbeđivanje obrazovne ponude za odrasle regulisano potrebama konzumenata i rastom privatnog sektora kao nosioca mogućnosti;
- 3) Obrazovne aktivnosti postaju i same dobra za konzumiranje, kupljena na tržištu gde se obrazovna i dokoličarska dobra takmiče. U skladu sa ovim, brišu se granice između obrazovanja i drugih oblasti kao što su mediji i zabava, koja su se tradicionalno pripisivala slobodnom vremenu. Ljudi danas sve vreme uče iz televizijskih programa namenjenih zabavi, a i obrazovne aktivnosti se sve više usmeravaju na to da pruže zadovoljstva koja su ranije bila povezivana isključivo sa zabavom;
- 4) Savremena kultura obeležena je individualizacijom, što se prenosi i na oblast obrazovanja odraslih. Radi se o ogromnom porastu kurseva koji nude mogućnost kreiranja novog identiteta: asertivnost, kreativno pisanje, interpersonalne veštine, savetovanje... itd., a upravo je postmodernizam prepoznao postojanje višestrukih identiteta i njihovo

smenjivanje, dok obrazovanje odraslih (izgrađeno na ideji celoživotnog učenja) izrazito podržava ideju da odrasli mogu da se menjaju tokom celog života;

- 5) Naglašena je potreba da obrazovne aktivnosti budu prijatno iskustvo, odnosno ono koje budi pozitivna osećanja i zadovoljstvo. Edwards i Ašer (Ibid.) smatraju da, uprkos tome što mnogi danas ističu i deklarišu se kao pristalice učenja ispunjenog zabavom, teoretičari i praktičari u oblasti obrazovanja odraslih ne prihvataju tu ideju tako lako. Odnositi se prema obrazovnim aktivnostima kao prema nečemu prijatnom i u čemu se uživa, predstavljalo bi prostor za igru i strast i učenje koje je autotelično. Ovi autori ovo ocenjuju kao pozitivno, jer takav stav predstavlja prostor za ludički kvalitet iskustva i konstruiše učenje kao nešto što može biti konzumirano u aktivnom smislu, objekat strasti, želje, povezan sa zadovoljstvom umesto disciplinom, ekspertizom i perfekcijom. Ovo je osnova za pristup životu u kome učenje igra centralnu ulogu oslobođeno modernističkih pretpostavki o obrazovanju kao prosvećivanju.

Drugi zaključak se odnosi na to da je potrebna izvesna redefinicija odnosa između slobodnog vremena i obrazovanja. Bez obzira da li iskazuju pozitivan ili negativan stav prema fenomenu konzumacije, autori ukazuju i na potrebu revitalizacije proučavanja slobodnog vremena i obrazovanja, koje je nametnulo novo doba.

Džuniju (Juniu, 2003) je upravo jedna od autorki koja postavlja pitanje kako postići takvu promenu. Njen predlog je formulisan kroz sledeća četiri bitna zaokreta:

- 1) od individualizma ka socijalnom povezivanju;
- 2) od filozofije „živeti da bi radio/la“ ka filozofiji „raditi da bi živeo/la“;
- 3) od materijalizma ka spiritualizmu;
- 4) od izuzetnosti i perfekcionizma ka kreativnosti i zabavi.

Kada je ovo postavljeno, na scenu stupa obrazovanje, koje predstavlja onu snagu koja može da nam pomogne da promoviramo interpersonalne odnose i biramo aktivnosti koje povećavaju šanse za naš lični rast i razvoj. Autorka, dakle, prepoznaje značaj socijalne interakcije za ponovno vraćanje kvalitete života koji je izgubljen u savremenoj tendenciji ka konzumaciji. Prema njenom mišljenju, to bi se moglo postići na nivou jednostavnih aktivnosti. Na primer, mogli bismo se baviti fizičkom rekreacijom napolju i koristiti javne parkove u zajedničkim aktivnostima sa prijateljima, umesto trošenja novca u najboljem fitnes klubu ili teretani. Takvi trenuci socijalnog povezivanja mogu da donesu mnogo više zadovoljstva nego što smo u stanju da iskusimo ako ostanemo socijalno izolovani. Pored toga, ona ističe potrebu da se usvoji dokoličarski pristup stvarima. Potrebno je naučiti kako da usporimo, umesto što i u slobodnom vremenu nastavljamo da jurimo kao dok smo na poslu. Izgleda da je za savremenog čoveka bolje da rad organizuje po meri slobodnog vremena, nego što je slobodno vreme kreirao po uzoru na rad.

Edwards i Ašer (2001, 1997) smatraju da niti obrasci participacije u obrazovanju odraslih, kao ni značajno povećanje količine i broja najraznovrsnije obrazovne ponude i mogućnosti za učenje kada su u pitanju odrasli, ne može biti shvaćeno, čak ni delimično, bez osvrta na proces konzumacije. Šta god da obrazovanje odraslih ima da ponudi u konkurenciji i trci za prihodom konzumenata i njihovim oskudnim slobodnim vremenom, postaje značajno u kulturnom smislu. Stoga se obrazovanje odraslih mora razmatrati kao kulturna ekonomija znakova, pri čemu izbori polaznika mogu biti razmatrani kao socijalni i individualni komunikacioni činovi. Naime, „za odraslog je značajno da učenje bude prepoznato kao obrazovanje, naravno, ako je biti obrazovan, bitno za njegov identitet i ako deluje kao sredstvo putem koga se razlikuje od drugih i ubraja sebe u obrazovane ljude“ (Ibid. 1997:74).

Rešenje nije jednostavno odbacivanje kulture konzumiranja, već upravo uzimanje u obzir fenomena konzumacije kao kompleksnog i multidimenzionalnog procesa, koji može biti aktivan i generativan, kao što može biti pasivan i repetitivan. Autori smatraju da moramo razumeti značaj kulturnih značenja ponašanja konzumenata i uloge koju izbori konzumenata imaju u određenim socijalnim praksama u kojima se stvaraju značenja i identiteti. Prema njihovom mišljenju, to je ujedno:

- a) argument za lociranje obrazovanja odraslih na sociokulturnom, umesto na individualnom nivou;
- b) argument za isticanje značaja igre i slobodnog vremena u teoriji učenja i obrazovanja odraslih.

Svaki diskurs obrazovanja odraslih koji isključuje kulturu konzumiranja i kulturu slobodnog vremena ne uspeva da obuhvati iskustva svakodnevne egzistencije odraslih, procesa koji se sve više ističe kao centralno pitanje kojima se profesionalci u oblasti obrazovanja odraslih bave. Zbog toga se autori zalažu za revitalizaciju igre i lociranje obrazovanja na sociokulturnom umesto na individualnom nivou. U tom kontekstu, smatramo da shvatanje slobodnog vremena kroz isticanje akcije i kreacije kao njegovih specifičnosti, nudi pravac dubljeg razumevanja kompleksnosti egzistencije u savremenom dobu, a to je ujedno i pravac za razmatranje odnosa obrazovanja odraslih i slobodnog vremena i pravac ka kome treba preusmeriti dokoličarsko obrazovanje odraslih.

2.

DOKOLIČARSKO OBRAZOVANJE ODRASLIH

2. 1. Teorijska viđenja dokoličarskog obrazovanja

U ovom delu rada posvetićemo se tome se da ukažemo na kratak istorijat, koncepte i praktičnu upotrebu dokoličarskog obrazovanja. Dokoličarsko obrazovanje nije nov koncept. Autorke Mundi i Odum (1979) navode da korene dokoličarskog obrazovanja možemo naći u antičkoj Grčkoj još u 5. veku p.n.e. Autori (Arnold, 1989 prema Dieser, 2013; Lazarević, 2001; Kačavenda-Radić, 1989), takođe, navode da je još Aristotel (1980) prvi ukazao na vezu između slobodnog vremena i obrazovanja. U savremenom kontekstu, učestali navodi o dokoličarskom obrazovanju pojavili su se u literaturi o slobodnom vremenu u poslednjih 30 do 40 godina, odnoseći se pre svega na obrazovanje u određenim institucionalnim okvirima, kao što su centri za rehabilitaciju, ustanove za specijalnu negu i sl. (Sivan, 2008; Robertson i Shannon, 2002).

Termin dokoličarsko obrazovanje se sastoji od dve reči koje predstavljaju dva značajna domena ljudskog života, dokolica i obrazovanje (Sivan, 2008). Kada se spoje, njihovo značenje postaje nešto više od obične kombinacije te dve reči (Sivan i Stebbins, 2011). Smatrajući da određenje dokoličarskog obrazovanja treba da obuhvati odgovore na pitanja šta, kada, gde i kako, Sivan i Stebins (Ibid.) ukazuju na to da većina postojećih definicija dokoličarskog obrazovanja ostaje na isuviše uopštenom nivou. Kako objašnjavaju, kada se termin obrazovanje nađe u kombinaciji sa nekim drugim terminom, koji se odnosi na neku specifičnu oblast, uglavnom se odnosi na precizan predmet proučavanja koji ima svoju određenu pedagogiju/andragogiju, odnosno teorijski opus i metodiku. Kada je dokoličarsko obrazovanje u pitanju, autori smatraju da to najčešće nije slučaj.

Jedno od najuopštenijih određenja dao je Smit (Smith, 1990) u svom *Rečniku konceptata u studijama rekreacije i dokolice*, gde određuje dokoličarsko obrazovanje

kao proces korišćenja širokog spektra obrazovnih ili savetodavnih tehnika za poboljšanje života pojedinca kroz slobodno vreme. U osnovi ovakvog određenja je ideja da je glavni obrazovni cilj pripremiti pojedinca kako bi se što bolje snalazio u slobodnom vremenu. Ta ideja se provlačila od samih početaka razmatranja dokoličarskog obrazovanja u savremenoj literaturi.

Potreba za dokoličarskim obrazovanjem u modernom dobu prvi put je prepoznata u SAD 1918. godine, kada je obrazovna akademska zajednica istakla kao jedan od sedam glavnih ciljeva obrazovanja u školama - *vredno korišćenje slobodnog vremena* (Sivan i Stebbins, 2011). Ovo *vredno korišćenje slobodnog vremena* prepoznato je kao neophodnost u okviru vizije o predviđenom smanjenju broja radnih sati velikog broja ljudi u društvu, i to u bliskoj budućnosti. U tom smislu, dokoličarsko obrazovanje je definisano kao „... opremanje pojedinca kako bi se u njegovom slobodnom vremenu obezbedili rekreacija tela, uma i duha, kao i bogaćenje i razvijanje njegove ličnosti“ (Department of the Interior Bureau of Education, 1918:7, prema: Ibid.).

Smit (1990) navodi kako se kao prethodnici savremenog pokreta dokoličarskog obrazovanja najčešće pominju Džui (Dewey, 1916, prema Ibid.), Berns (Burns, 1932, prema Ibid.), Džouns (Jones, 1946, prema Ibid.) i Brajtbil (Brightbill, 1966, prema Ibid.), a kao naročito značajano navodi se čitavo izdanje časopisa *Journal of Education* iz januara, 1960. Većina ovih prvih autora gledala je na obrazovanje kao na pripremu za uživanje u produktivnom i ispunjenom slobodnom vremenu. Slično tome, raniji obrazovni programi za slobodno vreme nastojali su da integrišu ličnu „dokoličarsku etiku“ u školski kurikulum, podučavajući rekreacijskim veštinama koje su smatrane neophodnim da bi se moglo uživati u svemu onome što slobodno vreme pruža (Lancaster & Odum, 1976 prema: Pesavento i Ashton, 2011). Počev od šezdesetih godina neki autori proširuju koncept dokoličarskog obrazovanja sa shvatanja da je to deo školskog programa, na shvatanje kako ono mora biti deo i obaveza mnogih socijalnih

službi (Kraus 1964, prema: Smith, 1990.). Promena se dešava i na planu sadržaja, sa pukog promovisanja dokoličarskih veština prelazi se na razjašnjavanje vrednosti i aspiracija, i artikulisanje lične filozofije (Lieberman i Simon, 1965 prema: Ibid.).

Naročito uticajan na ovom polju, američki autor u oblasti rekreacije i dokolice Brajtbil (1961, prema: Sivan i Ruskin, 2011; Godbey, 2008) razvio je koncept obrazovanja za slobodno vreme zasnovan na izlaganju aktivnostima slobodnog vremena. Za njega obrazovanje za slobodno vreme znači izlaganje ljudi od najranijih dana i dugotrajno - u porodici, školi i zajednici - iskustvima koja će im pomoći da nauče da cene slobodno vreme, kao i da razviju veštine za korišćenje slobodnog vremena. Ono što je specifično u njegovom pristupu dokoličarskom obrazovanju za vreme u kome je pisao, jeste poziv da na obrazovanje ne gledamo u uskom smislu, orijentisano na sakupljanje činjenica i orijentisano na sticanje diploma, već u njegovom najdubljem i najboljem značenju - kao duboko misaoni proces učenja (Godbey, 2008). Njegova premisa je jednostavna - ukoliko želimo da imamo slobodno vreme, moramo se obrazovati za to. Naime, „ako ne naučimo kako da koristimo slobodno vreme ne ispunjavajući, uzdižući, pristojan i kreativan način, to je isto kao da ne živimo“ (Brightbill, 1961:189, prema: Sivan i Ruskin, 2011; Godbey, 2008). To nikako ne znači da slobodno vreme treba da bude striktno organizovano ili disciplinovano. Nije bitno da li za slobodno vreme koristimo parkove, plaže ili biblioteke, koliko je bitno da ljudi nauče da koriste slobodno vreme na načine koji im donose lično zadovoljstvo i omogućavaju da budu kreativni - sa resursima ili bez resursa, koje je organizovalo društveno okruženje, jer „budućnost će pripadati ne samo obrazovanom čoveku već čoveku koji je obrazovan da svoje slobodno vreme mudro koristi“ (Brightbill, 1961:32 prema: Csikszentmihaly, 1990). Naglasio je da je dokoličarsko obrazovanje spor i stalan proces koji uključuje prenošenje određenih veština, ali i spremnost da se one koriste. Slobodno vreme može doprineti ciljevima obrazovanja, kao što su

razumevanje sveta, očuvanje zdravlja i emocionalne stabilnosti i cenjenje i izražavanje lepote. U tom smislu, slobodno vreme ne predstavlja bekstvo od obrazovanja, već revitalizirajući element u samom obrazovnom procesu.

Brajtbil (1961, prema: Sivan i Ruskin, 2011; Godbey, 2008; Brightbill i Mobley 1977, prema: Sivan i Stebbins, 2011) ukazuje na to da ukoliko treba da uđemo u društvo dokolice (*leisure-centred society*), onda je neophodno pripremiti pojedince da žive zadovoljni životom u svom slobodnom vremenu. Autori navode „ako nas očekuje život u društvu u kome preovladava dokolica, mi možemo i treba da se pripremimo na sistematičan način za slobodno vreme ili ćemo se dezintegrisati“ (Ibid.:2). Sivan i Stebins (2011) primećuju da su ovakvi pozivi za dokoličarskim obrazovanjem proistekli očigledno iz izvesnog straha od ulaska u društvo sa prevelikom količinom slobodnog vremena, inače prognozi koja nikada nije ostvarena (Veal, 2009, prema: Ibid.). Autori s pravom primećuju da bi neko vrlo lako mogao dovesti u pitanje relevantnost dokoličarskog obrazovanja u društvu u kome ne preovladava slobodno vreme. Ako „društvo dokolice“ nije savremena realnost, i dalje ostaje otvoreno pitanje koji je glavni cilj dokoličarskog obrazovanja. Autori postavljaju pitanje, da li ima smisla i da li i dalje želimo da pripremamo pojedince za vredno, mudro ili produktivno korišćenje slobodnog vremena, i ukoliko želimo, šta bi takvo korišćenje vremena podrazumevalo?

Kako Smit (1990) navodi, novije tendencije, a kada to kaže misli na period od osamdesetih godina dvadesetog veka, ističu novu ulogu i ključni cilj dokoličarskog obrazovanja, a to je poboljšanje kvaliteta života (Mundy i Odum, 1979; Sivan, 2007; 2008; Mundy, 1998 prema: Pesavento i Ashton, 2011).

Datilo (2008) ukazuje na to da se dokoličarsko obrazovanje danas definiše na različite načine. Iako se ne može reći da postoji jedinstvena definicija slobodnog vremena, deluje da je u različitim savremenim određenjima, ipak moguće

pronaći izvesne sličnosti. Sa ovim se očigledno slažu i autorke Pasavento i Ešton (2011) koje navode da različite definicije, značenja i konteksti slobodnog vremena sugerišu sličan trend u različitom razumevanju dokoličarskog obrazovanja. U proteklih 30 godina date su brojne definicije dokoličarskog obrazovanja od strane različitih organizacija i pojedinaca u okviru dokoličarske profesije. Svetska komisija za obrazovanje u oblasti dokolice i rekreacije je svojim dokumentima ostvarila značajnu osnovu za dokoličarsko obrazovanje, naročito u okviru *World Leisure International Charter for Leisure Education* (World Leisure and Recreation Association, 1993, 1994:41, prema: Ibid.). Prema navodima iz dokumenta, dokoličarsko obrazovanje „ima za cilj pomogne deci, mladima i odraslima da ostvare kvalitet života i najbolje moguće korišćenje slobodnog vremena putem kultivacije ličnog intelektualnog, emocionalnog, fizičkog i socijalnog razvoja“. Dato određenje dokoličarskog obrazovanja formulisano je na osnovu prethodno datih teorijskih koncepcata i određenja autora koji su se tokom 80-ih nametnuli kao autoriteti u oblasti dokoličarskog obrazovanja, od kojih su najpoznatiji autorke Mundi i Odum (1979), zatim Paterson i Gan (Peterson i Gunn, 1981, prema Stumbo i Thompson, 1986) i Raskin (1984, prema: Pasavento i Ashton, 2011; Mendo, 2000).

Raskin (1988:20 prema Kačavenda-Radić, 1989; 1995a:147 prema Sivan, 2006) definiše dokoličarsko obrazovanje kao „svesno i sistematsko obrazovanje za i/ili u slobodnom vremenu čiji su krajnji ciljevi poželjne promene u korišćenju slobodnog vremena. Ove promene mogu se odnositi na verovanja, osećanja, stavove, znanja, veštine i ponašanje i mogu se dešavati kroz formalno i neformalno obrazovanje i rekreaciju koja je namenjena deci, omladini i odraslima“. Za nas je ovaj autor naročito značajan, s obzirom na to da je istakao odrasle u svojoj definiciji.

Drugo prilično poznato i uvažavano određenje dokoličarskog obrazovanja dali su Paterson i Gan (1984, prema: Stumbo i Thompson, 1986). Prema njihovom

shvatanju, dokoličarsko obrazovanje podrazumeva širok raspon servisa i usluga koje se fokusiraju na razvoj i sticanje različitih stavova, znanja i veština koje su u vezi sa slobodnim vremenom. Svoje određenje kreirali su na uverenju da uspostavljanje i ekspresija prikladnog životnog stila u slobodnom vremenu zavisi od raznolikih stečenih znanja i veština. Ipak, kako navode, repertoar dokoličarskih veština nije jedini zahtev za uspešnu i zadovoljavajuću uključenost u dokoličarsko iskustvo, već se kao značajni aspekti javljaju i razumevanje slobodnog vremena na kognitivnom nivou, pozitivan stav prema dokoličarskom iskustvu, različite veštine donošenja odluka u vezi sa participacijom i sposobnošću korišćenja raspoloživih resursa.

Izgleda da se dokoličarsko obrazovanje najčešće definiše u literaturi prema uzoru i određenju koje su dale autorke Mundi i Odum (1979:2) kao „totalni razvojni proces dizajniran da poveća razumevanje sebe, slobodnog vremena, veze između slobodnog vremena i životnog stila, kao i povezanosti slobodnog vremena i društva“. Autorke (Ibid.) su takođe na osnovu svog određenja definisale relativno precizne ishode takvog obrazovanja. Dakle, kao rezultat dokoličarskog obrazovanja, pojedinac će biti u stanju da:

- 1) poboljša kvalitet svog života u slobodnom vremenu,
- 2) razume prilike, potencijale i izazove u slobodnom vremenu,
- 3) razume uticaj slobodnog vremena na kvalitet svog života i društva, i
- 4) stekne znanja, veštine i stavove koji vode do širokog spektra izbora.

Oba ova određenja, kao što primećuju Čin i Jozviak (Chinn i Joswiak, 1981, prema Stumbo i Thompson, 1986) su slična u tome što podrazumevaju razvoj i sticanje sledećeg:

- 1) stavove o slobodnom vremenu i svest o slobodnom vremenu;
- 2) veštine socijalne interakcije;
- 3) veštine u vezi sa participacijom u aktivnostima slobodnog vremena;
- 4) svest o sebi u slobodnom vremenu;

- 5) poznavanje resursa u vezi sa slobodnim vremenom i
- 6) veštine donošenja odluka.

Novija shvatanja dokoličarskog obrazovanja se uglavnom nastavljaju na pomenuta. Datilo (2002:211, prema: Pasavento i Ashton, 2011) smatra da „dokoličarsko obrazovanje pruža pojedincima mogućnost da povećaju kvalitet svog života; razumeju uticaj slobodnog vremena na kvalitet njihovog života; razumeju mogućnosti, potencijale i izazove u slobodnom vremenu; i steknu znanja, veštine i stavove koji omogućavaju širok asortiman dokoličarskog ponašanja“. Tako je za ovog autora dokoličarsko obrazovanje proces poučavanja različitim rekreacijskim i dokoličarskim veštinama, stavovima i vrednostima, putem kojeg pojedinci mogu da prošire repertoar dokoličarskog iskustva participirajući u zdravim, zadovoljstvom prožetim i prijatnim dokoličarskim aktivnostima. Premisa dokoličarskog obrazovanja prema Datilu (2008) može uključiti i uvid da je slobodno vreme često loše korišćeno i da dokolica može biti najbolji kontekst za samoaktualizaciju. Putem dokoličarskog obrazovanja, nastavlja ovaj autor, profesionalci u oblasti usluga slobodnog vremena mogu pojačati razvoj samousmerenog, slobodno izabranog, zdravog, unutrašnje motivisanog i prijatnog učestvovanja u navikama slobodnog vremena. Dakle, koncept dokoličarskog obrazovanja ima za cilj da svim ljudima približi mogućnosti koje dokolica može da im pruži kako bi kreativno živeli i dali izraz širokom asortimanu njihovih sposobnosti i potencijala.

Često su ciljevi dokoličarskog obrazovanja direktno ili indirektno formulisani kao „optimalno korišćenje slobodnog vremena“ ili „optimalno zadovoljavajući život“ ili „povećanje kvaliteta života“. Smatra se da su ovako formulisani ciljevi dokoličarskog obrazovanja isuviše idealistički i da ostaju na isuviše uopštenom nivou da bi mogli biti konkretizovani u praksi i operacionalizovani za proveru (Sivan i Stebbins, 2011; Sivan, 1997). Sivan i Stebins (2011) navode da uprkos udaljavanju od korišćenja normativnih izraza kao što su *vredno korišćenje* ili *mudro korišćenje* slobodnog vremena ka *optimalnom korišćenju slobodnog vremena* i

kvalitetu života još uvek ostaje pitanje šta tačno stoji iza toga. Štaviše, korišćenje slobodnog vremena sa stanovišta jedne osobe može biti percipirano kao optimalno, dok u slučaju druge to ne mora biti slučaj, čak i ako se odvija pod istim uslovima. Isto tako, moguće su razlike koje se tiču ličnih atributa, kao i različitih sredinskih faktora (Deiser, 2011; Sivan i Stebbins, 2011).

Glavna kritika koja se upućuje pomenutim idealima koji se koriste kao ultimativni ciljevi dokoličarskog obrazovanja jeste da su teški za definisanje, i samim tim otvoreni za različite interpretacije, a takođe su i teško merljivi. Zato autori (Sivan i Stebbins, 2011) smatraju da bi bilo korisno dalje istražiti te ciljeve, i kada god je moguće oblikovati preciznije i merljivije ishode. Neki (Mundy, 1998 prema: Ibid.) su ukazali na to da na dimenzije kvaliteta života mogu pozitivno uticati profesionalci u oblasti pružanja usluga u okviru slobodnog vremena. Ovo može biti postignuto upotrebom kvalitetnih dokoličarskih programa, objekata i usluga, servisa, kao i razvijanjem ličnog znanja i veština o slobodnom vremenu.

Uprkos kritikama, koje se čine opravdanim, dokoličarsko obrazovanje, kako navodi autorka Sivan (2008; 2007), svakako predstavlja jedan od esencijalnih procesa u današnjem modernom društvu. Ako uzmemo u obzir globalne promene u radnim obrascima, smanjenje ali i povećanje slobodnog vremena određenih kategorija ljudi, povećanje nezaposlenosti, različite forme neadekvatnog korišćenja ili zloupotrebe slobodnog vremena, dokoličarsko obrazovanje može doprineti promenama na individualnom i društvenom nivou.

Tako se ciljevi dokoličarskog obrazovanja najčešće povezuju sa pojedincem, ali i sa društvom u celini.

- Individualni ciljevi su često isticani u okviru različitih koncepata dokoličarskog obrazovanja. Kao što tvrde autorke Mundi i Odum (1979), a kasnije i sama Mundi (1996, prema: Sivan i Ruskin, 2011; Sivan, 2007), putem dokoličarskog obrazovanja ljudi mogu bolje da razumeju sebe i ulogu slobodnog vremena u svojim životima i koriste to razumevanje kako bi uneli poželjne promene u korišćenje svog slobodnog vremena. Konkretnije, što se razumevanja sebe tiče, oni mogu da budu u stanju da razumeju svoje sposobnosti, talente i interesovanja (Brightbill i Mobley, 1977, prema: Ibid.). Takođe, razvijaju osećaj za slobodu, uživanje, samopoštovanje, lični rast, otkrivaju svoje talente i potencijale (Brener, Brennan i Verhoven, prema: Ibid.). Dalje, oni stiču lične vrednosti, individualne ciljeve i zadatke, veštine, samopouzdanja i samopoštovanja, znanja, kompetencije i načine samopotvrđivanja u slobodnom vremenu (Ruskin, 1995, Datillo, 1999, prema: Ibid.). Ostali lični ciljevi dokoličarskog obrazovanja uključuju povećanje samoinicijative i samopouzdanja, sposobnost i odgovornost za upravljanje vremenom (Fache, 1995, prema: Sivan i Stebbins, 2011; Sivan, 2006) sklonost i kapacitet za kontemplaciju (Morgan, 2006, prema: Sivan i Stebbins, 2011).

Prema Eli Koen-Gevert i Robertu Stebinsu (2007c) cilj dokoličarskog obrazovanja mora biti da obuči i trenira ljude kako da biraju, tj. kako da (se) promene. „Takvo obrazovanje mora ponuditi ljudima mogućnost da osete, razlikuju, uhvate i razumeju“ (Ibid.: 39). Jedino tako, ono može voditi ka razumevanju koncepta slobode, koji se javlja u značajnim susretanjima između unutrašnjeg selfa i sveta. Takvo obrazovanje ih mora pozivati da preuzmu samostalno sopstvenu metamorfozu. Umesto da postanu objekat manipulacije, ljudi moraju da postanu subjekti sposobni da preduzimaju inicijativu, daju odgovore i odlučuju, što znači da u isto vreme osete i da razumeju, da budu zasebno i da budu zajedno, da odlučuju dok su svi putevi otvoreni, da žive bez trošenja

životne vitalnosti, da budu i da postanu. Posebno nam se dopada njihovo poređenje dokoličarskog obrazovanja sa kreativnošću i stvaranjem u umetnosti. Prema njihovim rečima, „kao što umetnik vidi sve boje koje su mu na raspolaganju za njegovu kreaciju, pojedinci mogu da vide mnogo različitih mogućnosti koje se nude u slobodnom vremenu kao beskonačna paleta iz koje mogu da biraju nijanse i tonalitete koje odgovaraju njihovoj ličnosti i senzibilitetu. Na taj način mogu da teže ka ličnom ispunjenju" (Ibid.)

U poređenju sa individualnim ciljevima dokoličarskog obrazovanja, njegovi društveni ciljevi su isticali u mnogo manje slučajeva. Oni obuhvataju kreiranje sredine koja bi omogućila da ljudi koriste svoje slobodno vreme na kreativan i nagrađujući način, bez zavisnosti od organizovanih resursa (Brightbill i Mobley, 1977, prema: Ibid.), kao i razvijanje razumevanja veze između slobodnog vremena, njihovih stilova života i društva u kome žive (Mundy i Odum, 1979). Drugi ciljevi uključuju podržavanje socijalnih kontakata i integraciju u mreže prijatelja i poznanika (Fache, 1995 prema: Sivan i Stebbins, 2011; Sivan, 2007), povećanje odnosa i veza pojedinaca sa njihovim društvenim okruženjem i promovisanje socijalne harmonije (Su, 2006, prema: Sivan i Stebbins, 2011).

Sivan i Stebbins (Ibid.) primećuju da i kratak osvrt na pomenute ciljeve pokazuje da skoro sve može biti ispunjeno kroz dokoličarsko obrazovanje. Ocenjuju ga kao sveobuhvatno, što govori o tome da potencijalno može doneti poboljšanje u mnogim individualnim i društvenim domenima. Ipak, pitanje koje ostaje, kako kažu, jeste kako to postići i kako to izmeriti.

Autorka Mundi (1998, prema: Ibid.) je pokušala teorijski da objasni kako bi se individualni i socijalni ciljevi mogli implementirati, tako što je napravila razliku između ekstrinzičnog i intrinzičnog pristupa determinisanosti dokoličarskog

obrazovanja, povezujući prvi sa socijalnim dobitima, a drugi sa individualnim koristima.

- Ekstrinzični pristup (*extrinsic determination approach*) predstavlja uverenje da postoje dokoličarske vrednosti, stavovi i ponašanja koja su „dobra“, pa su tako od koristi i pojedincima i društvu. Na taj način, dokoličarsko obrazovanje treba da uključuje transmisiju ovakvih unapred određenih setova vrednosti i stavova.
- Intrinzični pristup se (*intrinsic determination approach*), s druge strane, više odnosi na slobodno vreme kao na individualni fenomen i fokusira na razvoj sposobnosti pojedinca da samostalno deluje u svom slobodnom vremenu.

Odnoseći se prema slobodnom vremenu kao prema jedinstvenom ljudskom iskustvu, autorica Mundi (1998, prema: Ibid.) smatra da dokoličarsko obrazovanje treba prvo da se usmeri na individuu, što implicira korišćenje pristupa intrinzične određenosti. Veruje da ekstrinzični pristup dokoličarskom obrazovanju u današnje vreme ne bi imao toliko efekata, zbog postojanja velikog broja konfliktnih interesa između pojedinaca i društva. Neki drugi autori (Su, 2006, prema: Ibid.), ipak vide značajnu ulogu dokoličarskog obrazovanja u kultivisanju dokoličarske kulture koja bi zauzvrat doprinela razvoju harmoničnog društva. Dokoličarska kultura razvija kod ljudi osećaj pripadnosti društvu u kome žive, povećavajući njihovo interesovanje za učestvovanje u društvenim događajima i povećavajući njihovu sposobnost da budu otvoreniji i tolerantniji u interakciji sa drugima.

Svakako je prihvatljivo da svrha obrazovanja, pa tako i dokoličarskog, treba da bude doprinos čovekovom razvoju, bilo da je u pitanju razvoj na individualnom ili društvenom planu. Ono što nije sasvim jasno u literaturi o dokoličarskom obrazovanju je na šta se tačno razvoj odnosi i šta podrazumeva. Pored toga što su ciljevi formulisani isuviše preskriptivno i uopšteno, oni izražavaju

problematičan stav u odnosu na podvojenost individue i društva, bilo da favorizuju intrinzični ili ekstrinzični pristup. Individualitet je samo jedna od mnogih društvenih konstrukcija koja ima svoju istorijsku i društvenu ukorenjenost u modernističkoj misli. Jedna od posledica opšteg prihvatanja individualnog principa je što je veći deo institucionalno organizovanog obrazovanja zasnovan na individualistički orijentisanom pristupu ciljevima obrazovanja. Samim tim, obrazovanje uopšte, pa time i dokoličarsko, većim delom je zasnovano na pretpostavci da je učenje individualni proces (Wenger, 2009). Ovo se zasniva na pretpostavci o postojanju bazične potrebe ličnosti, a to je prepoznavanja sebe kao distinktivne i odvojene osobe - individualizovanog bića, što dalje upućuje na zaključak da individua ima kapacitet da raste i da se razvija kroz učenje i obrazovanje. Međutim, kako primećuje Rojek (1995) „bazične individualne potrebe (dodali bismo, ako uopšte postoje) se nužno realizuju u socijalnom kontekstu, pošto nijedan pojedinac nije sposoban da se razvije i egzistira samostalno“ (176). Dajzer (2011) je u svojim istraživanjima pokazao da intervencije dokoličarskog obrazovanja u proteklih 10 godina još uvek precenjuju značaj promene u odnosu na unutrašnje faktore ličnosti kada je u pitanju facilitacija dokoličarskog obrazovanja, a samim tim potcenjuju promene u odnosu na socijalne i sredinske faktore izvan pojedinca koji se nalazi u procesu dokoličarskog obrazovanja.

Ono što je, takođe, problematično u razmatranju individualnih i socijalnih ciljeva jeste premisa koja stoji iza ovakvih uverenja da delovanjem na individualnom planu istovremeno delujemo i na društvenom. Često se, naime, podrazumeva da ukoliko izgradimo boljeg pojedinca, to automatski znači da je taj pojedinac opremljen i spreman da radi za dobrobit društva, dok nigde nije precizno naznačeno kako se taj proces „preslikavanja“ odvija. Deluje da se pre radi o adaptivnim mehanizmima koje pojedinac treba da usvoji da bi se uklopio u postojeći društveni sistem, što, prema našem mišljenju, više ima veze sa repliciranjem i održavanjem tog sistema, a manje sa razvojem čoveka.

Dokoličarsko obrazovanje tako postaje „...veza između lične motivacije za učenjem i učenja unapred definisanih ciljeva u formi adaptivnih veština“ (Usher, 2009: 176-177). Pojedinaac je u takvom obrazovnom procesu pozicioniran kao subjekat koji ima potrebu za određenim veštinama koje se vrednuju u društvu, transformisane u obrazovnom procesu kao veštine potrebne uzornom građaninu, po istom obrascu kao što se profesionalne veštine vrednuju na postfordističkom tržištu. Sticanjem takvih veština pojedinac tako postaje bolji građanin, kao što sticanjem profesionalnih veština postaje kompetentniji i sa boljim izgledima za zpošljavanje. Učenje u tom kontekstu postaje stvar primene onoga što je naučeno, a obrazovanje sredstvo adaptacije na osnovu kojeg pojedinac postaje prilagođeniji društvenim potrebama i ekonomiji.

Ovaj kraći i probrani deo literature nam je omogućio da steknemo sliku o tome kako je dokoličarsko obrazovanje razvijano, na kojim osnovama i kakav je glavni trend u njegovom određivanju i opisivanju. Ono što je moguće uočiti kao zajedničko u određenjima i opisima dokoličarskog obrazovanja kod različitih autora ili u različitim dokumentima jeste to da je ono uvek usmereno na poboljšanje kvaliteta života pojedinaca i grupa, odnosno kako bi autorka Sivan (2007:51) rekla „obrazovanje za slobodno vreme je prepoznato kao narastajuća potreba za poboljšanje kvaliteta života ljudi“. Ovakav iskaz upućuje na ono što smo već ukazali, da se ciljevi dokoličarskog obrazovanja shvataju dvojako: kao individualni i kao društveni. Naime, čim je nešto narastajuća potreba, njenim zadovoljavanjem dolazi se do opšte dobrobiti. U tom smislu, u ciljevima dokoličarskog obrazovanja primetna su dva različita diskursa:

- humanistički - kada se radi o ciljevima dokilčarskog obrazovanja koji se odnose na pojedinca;
- neoliberalni - kada se radi o širim društvenim ciljevima.

Gudbi (2008) navodi kritiku dokoličarskog obrazovanja koju je razradio Bandi (Bundy, 1977, prema: Ibid.), koji smatra da je problem dotadašnjeg

dokoličarskog obrazovanja (a mi smatramo da to važi i danas) u tome što je definisano na dva sasvim različita načina:

- a) modernistička ili industrijska ideja kreiranja dokoličarskog društva je da se poveća vreme za dokoličarske aktivnosti i da se ljudi održe zauzetim na konstruktivan način;
- b) postmodernističko shvatanje je da ljudima treba pomoći da pronađu posao koji bi im omogućio samopotvrđivanje, tako da mogu slobodno vreme da shvate kao stanje postojanja.

Ovaj autor je verovao da se današnja obrazovna politika više fokusira na prvu verziju, što je očigledno i dalje slučaj, dok Foks i Klajber (2006) tvrde da tradicionalna perspektiva i tradicionalna određenja slobodnog vremena, ona koja se odnose na koncepte izbora, aktivnosti i stanja duha, deluju kao nedovoljno teorijski zasnovana za naučna istraživanja i obrazovnu praksu kroz istorijske periode, različite kulture i teorijske perspektive. Autorke smatraju da psihološke i socijalnopsihološke teorije bazirane na modernističkoj konstrukciji selfa nisu primenjive na danjašnja poimanja multiplih identiteta. „Koncepti slobode, aktivnosti, izbora ili iskustva koji nisu dovedeni u vezu sa hijerarhijama, različitim sistemima i rodnim podelama nisu od pomoći“ (412). Pretpostavke o ulozi profesionalaca u oblasti slobodnog vremena, efikasnosti dokoličarskog obrazovanja i odnosa moći između eksperta i polaznika su ukorenjene u strukturu i proces dokoličarskog obrazovanja (Kahakalau, Fox i Dieser, 2002). Praksa i istraživanja o dokoličarskom obrazovanju ukorenjena su u dominantan diskurs odnosa ekspert - polaznik, socijalnopsihološke modele dokoličarskog obrazovanja i individualizam. Tako zasnovano dokoličarsko obrazovanje je podložno repliciranju opresivnih, imperijalističkih procesa kada se primenjuju na ljude koji se nalaze u manjini, kao što su ljudi drugih kultura, različitih sposobnosti, seksualnih orijentacija i rase.

Zahtev za individualitetom i autonomijom koji se danas javlja nije više izveden iz modernističkih metanarativa, te tako teško da može biti postavljen spolja, od strane onih koji kreiraju obrazovnu politiku po meri širih društvenih ciljeva. Osnaživanje kroz autonomiju i samoaktualizaciju dovodi u prvi plan zadovoljstvo, jer život je danas sastavljen od niza zadovoljstava, umesto da predstavlja konstantnu potragu za značenjem. Dokoličarsko obrazovanje se tako uklapa u opštu strategiju, dizajnirano da privileguje self, društveno osnaživanje i transformaciju. Autonomija se odnosi na ispoljavanje sebe i samoekspresiju u životnom stilu. Kao takva orijentisana je na ekspresiju kroz kultivaciju želje za postizanjem zadovoljstva i izražavanje različitosti kroz konzumaciju (Usher, 2009). Čini se da postizanje kvaliteta života predstavlja nešto sasvim drugo u odnosu na ono što je većina autora o dokoličarskom obrazovanju imala u vidu.

2. 2. Modeli dokoličarskog obrazovanja

U prethodnom poglavlju opisali smo trendove u pristupu razmatranja dokoličarskog obrazovanja, a u ovom poglavlju usmerićemo se na pregled pojedinih modela koji su razvijani na takvim pogledima, kao i na dodirne koncepte koji su uticali na njihovo oblikovanje.

Prema navodima Selikove (Sellick, 2002), budući da model predstavlja obrazac na kojem će nešto biti zasnovano, vrstu dizajna ili tipa izrade koji služi kao osnova ili primer, uspešan model programa dokoličarskog obrazovanja bio bi takva vrsta šeme ili obrasca koji profesionalci u oblasti slobodnog vremena i obrazovanja mogu uspešno primeniti u svom radu ili ga lako prilagoditi potrebama populacije sa kojom rade.

Otkada su autorke Mundi i Odum (1979) formulisale svoje određenje dokoličarskog obrazovanja, ovo je postala široko prihvaćena definicija. U odnosu na ovu definiciju, mnogi (Patterson, 2007) naglašavaju da je dokoličarsko obrazovanje proces, pre nego sadržaj. Naime, kada autori iznose da je to totalni razvojni proces koji pojedincu pomaže da razume u kojoj meri se slobodno vreme uklapa u njegov život i u kojoj meri je kompatibilno sa njegovim vrednostima, potrebama i ciljevima, postaje jasno da autori zauzimaju stav da je sadržaj u drugom planu kada je u pitanju dokoličarsko obrazovanje, dok proces razvoja čoveka postaje primarni fokus. Ipak, većina modela dokoličarskog obrazovanja ostaje orijentisana na sadržaj, pre nego na proces.

Autorica Mundi (1979, prema Stumbo i Thompson, 1986):) je razvila dva modela, koja su kasnije konceptualno reorganizovana u jedan radni model – Model polja i sekvenci (*Scope and Sequence Model*) i Model sistemskog pristupa (*The Systems Approach Model*). Prvi model je razvojni model, dok je drugi

orijentisan na sadržaj. Prvi je konceptualizovan kroz šest kategorija: svest o sebi, svest o slobodnom vremenu, stavovi, donošenje odluka, socijalna interakcija i veštine u odnosu na aktivnosti slobodnog vremena. Sve one su prikazane duž razvojnog kontinuuma životnog veka, a za svaki razvojni stadijum izdvojeni su posebni ciljevi koje bi trebalo postići. S obzirom na to da se pomenuti model susreo sa teškoćama u operacionalizaciji, razvijen je drugi model, koji je autorka bazirala na sistemskom pristupu i analizi. Model se sastoji iz grafičkog prikaza mreže pet nezavisnih komponenti programa: svest o slobodnom vremenu, svest o sebi, donošenje odluka, dokoličarske veštine i socijalna interakcija. Ove komponente se dalje dele na supkomponente (na primer, prva komponenta na: slobodno vreme, iskustvo slobodnog vremena, odnos prema životu, odnos prema kvalitetu života, odnos prema stilu života i odnos prema životu u društvu). Uz ovo, razvijen je instrument (*Input-Process-Output Graphic*) koji služi za određivanje ishoda i ciljeva za polaznike, za svaku od pet komponenti modela. Stambo i Tompson (Ibid.) ističu značaj rada ove autorke ukazujući da se radi o kreiranju jednog od prvih modela orijentisanih na sadržaj, a ujedno i o koncipiranju razvojnog pristupa, kao i o tome da je model podjednako primenljiv na različite kategorije ljudi. Rasprostranjenost upotrebe, kao i činjenica da je poslužio kao uzor za kreiranje kasnijih modela, zaista to potvrđuju.

Taj uticaj se može videti u takođe značajnom Patersonovom i Ganovom modelu (Peterson i Gunn, 1977, prema: Ibid.) orijentisanom na sadržaj (*Leisure Education Content Model*), koji se sastoji iz četiri komponente: svest o slobodnom vremenu, resursi u slobodnom vremenu, veštine socijalne interakcije i veštine u odnosu na aktivnosti u slobodnom vremenu. Svaka od komponenti ima potkomponente sa različitim oblastima sadržaja:

- 1) Svest o slobodnom vremenu:
 - Znanje o slobodnom vremenu;
 - Svest o sebi;

- Stavovi o slobodnom vremenu i o igri;
- Veštine povezane sa uključivanjem i donošenjem odluka.

Polazi se od toga da je osnovni uslov dokoličarskog iskustva, kao i koristi koje osoba ima od slobodnog vremena, kognitivna svest, vredovanje slobodnog vremena i preduzimanje mera u odnosu na uključivanje u dokoličarske aktivnosti. Ova komponenta naglašava priznavanje koristi i vrednosti koje slobodno vreme donosi, drugim rečima apeluje na značenje slobodnog vremena za pojedinca i time njegovu odgovornost za uključivanje u pojedine aktivnosti koje su deo tog procesa.

2) Veštine socijane interakcije:

- Dijade;
- Male grupe;
- Velike grupe.

Ova komponenta je usmerena na tri osnovne vrste veština socijalne interakcije: one koje se tiču interakcija između dvoje ljudi (koje se tiču, pre svega, kompeticije ili kooperacije), interakcije koja se odvija u grupama od troje do deset ljudi (gde najveću ulogu igraju dva seta veština: kompromis – saradnja, i preduzimanje inicijative – samoisticanje), kao i one koja se tiče funkcionisanja u grupama koje broje iznad deset članova (gde su zahtevi za veštinama određeni prirodom takvih grupa).

3) Veštine aktivnosti slobodnog vremena:

- Tradicionalne;
- Netradicionalne.

Veštine koje se odnose na aktivnosti slobodnog vremena su konceptualizovane u tradicionalne i netradicionalne kategorije aktivnosti, pri čemu se tradicionalne odnose na sport, dramu, različite vrste hobija i slično, dok se netradicionalne odnose na odlazak u kupovinu, održavanje domaćinstva, brigu o sebi,

relaksaciju, meditaciju i slične, a koje praktično predstavljaju posledicu uslova koje nameće savremeni život i njegov ubrzani tempo.

4) Resursi slobodnog vremena:

- Prilike i mogućnosti za aktivnosti;
- Lični resursi;
- Porodični i resursi doma;
- Resursi u zajednici;
- Nacionalni resursi.

Resursi se u ovom modelu javljaju kao bitan faktor i pretpostavka za uključivanje u aktivnosti slobodnog vremena i participaciju. Podrazumevaju pet potkomponeti, koje se odnose na različite oblasti, koje na različit način određuju funkcionisanje u slobodnom vremenu.

Može se zaključiti da su pomenuta dva modela slična u određivanju sadržaja koji su značajni za uspešno uključivanje u dokoličarske aktivnosti i obezbeđivanje dokoličarskog iskustva, sa izvesnim razlikama u određivanju potkategorija koje ih čine. Iako je prvi model određen delom i kao model koji se usmerava na proces (budući da se fokusira na razvoj pojedinca), to ipak čini na način koji razvoj tretira kao kategoriju maturacije pojedinca u odnosu na njegov odnos prema slobodnom vremenu, povezujući ga sa samim sadržajima. Prema našem mišljenju, ovaj model i dalje ostaje usko povezan sa sadržajima, oni i dalje čine njegovu okosnicu, tretirajući razvoj samo kao usputni proces i rezultat rasta pojedinca u odnosu na njegovu akumulaciju iskustva, u odnosu na pojedine sadržaje povezane sa slobodnim vremenom. Smatramo da modeli usmereni na proces treba da, umesto odgovora na pitanje „šta“, daju odgovor na pitanje „kako“. Oni ne treba da budu usmereni na opis šta se uči, već na strategiju implementacije programa, drugim rečima da obezbede uputstva za obrazovni rad sa odraslima na temu dokolice. Modeli usmereni na proces se nazivaju i modelima centriranim na osobu (*person centred model*) (Sellick, 2002;

Stumbo i Thompson, 1986), što već ukazuje na to da pojedinac koji je u procesu učenja i obrazovanja igra centralnu ulogu u kreiranju sadržaja, dok se onaj koji poučava ne oslanja na unapred utvrđeni kurikulum, kao što je to slučaj sa modelima usmerenim na sadržaj, u kojima su unapred razvijeni ciljevi, zadaci i ishodi, već prati i prilagođava se potrebama polaznika. Kada je reč o modelu, to podrazumeva razvijanje izvesne metodologije rada u kojima je proces učenja podjednako važan kao i sadržaji. Čini nam se da taj zahtev proizilazi, s jedne strane, iz određenih teorija učenja koje dobrim delom prevazilaze puko prenošenje znanja i veština i usmerene su na učenika (pre nego na sadržaj, zadatak ili produkt), a sa druge strane, iz promenjene uloge slobodnog vremena u životu savremenog čoveka, koja traži njegovo puno angažovanje (akcija) u socijalnom životu (kreacija). Savremeni čovek treba, naime, ne da bude opremljen setom znanja, informacija i veština snalaženja u savremenom svetu, već da bude svestan svoje uloge, svog delovanja i mogućnosti da ga kreira i transformiše.

Autorke Pasavento i Ešton (2011) navode da u literaturi o dokoličarskom obrazovanju ne postoji utvrđeni konceptus o tome koji od ova dva pristupa kreiranja modela dokoličarskog obrazovanja treba prihvatiti. Dok, na primer, Paterson (2007) smatra da se dokoličarsko obrazovanje pre odnosi na proces nego na sadržaj, Stumbo i Tompson (1986) smatraju da se modeli orijentisani na proces pre povezuju sa dokoličarskim savetovanjem, dok se oni orijentisani na sadržaj odnose na dokoličarsko obrazovanje. Tako se modeli dokoličarskog obrazovanja, a za razliku od savetovanja u ovoj oblasti, zasnivaju na širem fokusu, polaze od obrazovne perspektive, koriste instruktivne tehnike i više se tiču samopomoći, nego što se oslanjaju na terapijski način rada.

Zanimljivo je pomenuti i to da, pored ova dva pomenuta pristupa izradi modela dokoličarskog obrazovanja, autorka Sivan i Stebins (2011) pominju i treći. Dok se pristup orijentisan na sadžaj fokusira na sticanje znanja,

prikupljanje informacija, učenje veština i obezbeđivanje mogućnosti za participaciju u slobodnom vremenu (Peterson i Gunn, 1984 prema: Pasavento i Ashton, 2011; Sivan i Stebbins, 2011; Stumbo i Thompson, 1986), a pristup usmeren na proces, tretira dokoličarsko obrazovanje kao razvojni proces, odnosno kao njegov potencijalni doprinos u intervenciji na razvojnim stadijumima i zadacima tokom životnog veka (Kleiber, 2012; Datillo, 2008; Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007a; Mundy i Odum, 1979), postoji i treća perspektiva koja favorizuje kontekst. Ovaj pristup se usmerava na dokoličarsku situaciju ili seting, koji se koristi za obrazovanje (Henderson, 2007; Pasavento, 2003 prema: Sivan i Stebbins, 2011). Primer ovakvog pristupa je obrazovanje na otvorenom (*outdoor education*), gde pojedinci uče i obrazuju se na otvorenom, tako što su direktno uključeni u aktivnosti koje se tu odvijaju. Autorka Henderson (2007) tako sugeriše da dokoličarsko obrazovanje danas treba da se odvija u okviru dokoličarske industrije. Prema njenom shvatanju, aspekti obrazovanja tokom slobodnog vremena, kroz i kao slobodno vreme, na najbolji način reflektuju vezu između slobodnog vremena i obrazovanja. Kontekst dokoličarskog obrazovanja se povezuje sa aktivnim učenjem i iskustvenim obrazovanjem, koji, kako je uverena, direktno doprinose kvalitetu života, na osnovu čega zaključuje da pravac dokoličarskog obrazovanja u budućnosti leži u njegovom shvatanju kao konteksta. Iako nam se nameće pitanje do koje mere je moguće razvijati modele dokoličarskog obrazovanja koji bi bili primenjivi u različitim kontekstima, ovaj pristup smatramo značajnim jer nam se čini da otvara prostor za obrazovanje u slobodnom vremenu kao sastavni deo modela dokoličarskog obrazovanja, za koje važi, na šta smo se već kritički osvrnuli, da se isključivo odnose na obrazovanje za slobodno vreme.

Dakle, prikazali smo ukratko jedne od najranijih modela i kao što smo već pomenuli, većina kasnije razvijenih modela oslanjaju se na pomenuta dva. Selikova (2002) navodi da trenutno postoji na desetine različitih modela dokoličarskog obrazovanja kreiranih za razne kategorije ljudi, od kojih je svaki

razvijan na jedinstven način i omogućava raznovrsnost oblika i formi facilitacije dokoličarskog obrazovanja i učenja. Kao ilustraciju savremenih tendencija u dokoličarskom obrazovanju, pomenućemo neke od modela koji se u literaturi procenjuju kao uspešni u primeni i njihovoj realizaciji u praksi.

Time Wise 2000: Učenje celoživotnih dokoličarskih veština

Jedan od obećavajućih novijih modela, prema Selikovoj (Ibid.) jeste *Time Wise* model razvijen 2000. godine. To je model koji je orijentisan na sadržaj, razvila ga je Koldvelova (Caldwell, 2000, prema Pesavento i Ashton, 2011; Kačavenda-Radić, 2009; Sivan, 2007; Sellick, 2002) na Pensilvanijskom univerzitetu, a namenjen je srednjoškolcima kao preventiva protiv konzumiranja i zloupotrebe nedozvoljenih supstanci. Baziran je na ideji da mladi treba da razviju zdrava interesovanja i preuzmu ličnu odgovornost za uključivanje pozitivnih dokoličarskih iskustava u svoj život. Program je podeljen u šest celina baziranih na različitim sociološkim i psihološkim teorijama, a one uključuju: istraživanje slobodnog vremena i dokoličarskih aktivnosti, motivaciju, borbu protiv dosade i razvijanje novih interesovanja, izradu akcionog plana, upravljanje vremenom radi uspostavljanja balansa i različitosti. Cilj ovako zamišljenog programa je identifikovanje aktivnosti slobodnog vremena, koje na ličnom nivou donose zadovoljstvo i imaju značenje za individuu, kao i razumevanje koristi od participacije u onome što se može okarakterisati kao „zdrava“ dokolica (Caldwell i dr., 2004). Kao ishodi, navode se: razumevanje načina na koji motivacija utiče na njihovu participaciju u zdravim načinima ponašanja, prevazilaženje osećanja dosade i povećanje optimalnih iskustava u slobodnom vremenu, preuzimanje inicijative u odnosu na participaciju u željenim aktivnostima i identifikovanje i prevazilaženje barijera koje se javljaju kao smetnja toj participaciji.

Izraelski kurikulum dokoličarskog obrazovanja

Izrael je prva i jedina zemlja koja je implementirala dokoličarsko obrazovanje u školski kurikulum (Sellick, 2002). Ovaj model je razvijen od strane Evropske asocijacije za dokolicu i rekreaciju, tačnije delovanjem i naporima Nacionalne komisije za razvoj programa dokoličarskog obrazovanja i prvi put je objavljen 1995. godine (Ruskin, 2002 prema: Pasavento i Ashton, 2011; Sivan, 2007; Sellick, 2002; Stebbins, 1999). Program je podeljen prema ishodima u tri različite oblasti: a) znanje, osveščivanje i razumevanje, b) veštine, ponašanje i navike i c) vrednosno orijentisane stavove i emocije. Ovi ishodi su razvijeni putem korišćenja rekreacije kao sredstva učenja, proučavanjem slobodnog vremena kao zasebnog predmeta i uvođenjem koncepcija i ideja dokoličarskog obrazovanja u programe drugih školskih predmeta (Sivan, 1997; Sivan i Ruskin, 1997). Ovaj program je jedinstven u tome što je dokoličarskom obrazovanju data podjednaka vrednost i izjednačen je sa ostalim predmetima u školi, za šta je vlada učinila napor da sačini smernice za njegovu implementaciju u školama širom zemlje. Autorka Selick (2002) navodi da se u smislu planova za budućnost, Izrael fokusira na širenje kurikuluma dokoličarskog obrazovanja u preko 3000 škola, kao i na planiranje obučavanja velikog broja profesionalaca koja će te programe implementirati u različitim oblastima.

Dokoličarska spona škola – zajednica

Ovaj model je pokrenuo Sekretarijat za obrazovanje SAD-a kao projekat realizovan između 1989–1992. (Sivan, 2007; Sellick, 2002) sa namerom da omogući studentima sa specijalnim potrebama da povećaju svoje sposobnosti da budu nezavisni i samostalni u svom slobodnom vremenu kod kuće, u školi i u zajednici. Realizuje se tako što sertifikovani profesionalci u oblasti terapijske rekreacije razvijaju dokoličarske ciljeve i zadatke za svakog pojedinačnog

polaznika. Program u trajanju od osam do dvanaest nedelja se odvija kroz nekolino relevantnih celina koje obuhvataju svest o slobodnom vremenu, resurse u slobodnom vremenu, komunikacijske veštine, planiranje slobodnog vremena i donošenje odluka u vezi sa slobodnom vremenom. Primarni cilj programa je da poveća nezavisno funkcionisanje polaznika kod kuće, u školi i u zajednici, kao i da omogući uspešnu tranziciju iz školskog okruženja u odrasli život (Ashton-Shaefer i dr., 1995, prema: Sellick, 2002). Kao ishodi programa, navode se: povećana samostalnost u donošenju odluka, sposobnost planiranja slobodnog vremena i participacija u rekreativnim aktivnostima.

Projekat dokoličarskog obrazovanja „Wake“

Projekat pod nazivom „Wake“ razvijen je između 1988. i 1991. godine na inicijativu Kancelarije za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju u SAD i zasniva se na 10 modula koji obuhvataju: svest o sebi u slobodnom vremenu, svest o resursima zajednice, korišćenje dokoličarskih prilika, svest o slobodnom vremenu i ličnu svest i odgovornost za slobodno vreme (Ibid.). Polaznici su tako u mogućnosti da steknu iskustvo u planiranju, participaciji i evaluaciji dokoličarskih ishoda. Kao pozitivno iskustvo u implementaciji ovog modela, navodi se (Bendini i dr., 1993, prema: Ibid.) da su polaznici nakon završetka ovakvog obrazovanja doživeli pozitivne promene u ponašanju i stavovima u vezi sa slobodnim vremenom, kao što su: povećana svest o slobodnom vremenu, sposobnost da iniciraju aktivnosti, povećana participacija u aktivnostima i povećanje vrednovanja slobodnog vremena.

LEAP projekat dokoličarskog obrazovanja

LEAP (*Leisure Education Advancement Project*) model je razvila Nacionalna asocijacija za dokolicu i rekreaciju (NRPA) 70-ih godina u SAD, sa dva glavna cilja: a) identifikovanje, razumevanje i evaluiranje resursa slobodnog vremena u zajednici i b) razvijanje i vrednovanje različitih načina na koje se oni mogu koristiti (Pesavento, 2002 prema: Pesavento i Ashton, 2011; Sellick, 2002). Kao rezultat uključivanja u ovaj program navodi se da su polaznici bili u mogućnosti da prepoznaju načine na koje dokoličarsko iskustvo vodi ka ličnom zadovoljstvu i bogaćenju ličnosti. Takođe, polaznici su mogli da dobiju informacije o mogućnostima koje postoje u slobodnom vremenu u njihovom neposrednom okruženju, kao i da razumeju značajan uticaj koji slobodno vreme vrši na društvo i u skladu sa time razvije pozitivno vrednovanje slobodnog vremena i način na koji se prema njemu odnose.

Model dokoličarskog obrazovanja Bedinijeve i Buloka

Ovaj model, Bedinijeva i Bulock (1988, prema Sellick, 2002) su razvili za školski sistem, koji je kreiran kroz tri glavne faze: uspostavljanje servisa za pružanje usluga, testiranje intervencije i njeno prilagođavanje po potrebi i evaluacija procesa. Model tako podrazumeva kontinuirani set usluga koje rezultiraju uspešnom tranzicijom učenika iz škole u zajednicu. Kako navodi Selikova (Ibid.) jedna od jedinstvenih odlika ovog modela ogleda se u osposobljavanju facilitatora programa da prikupljaju što je moguće više podataka i informacija o svakom pojedinačnom učesniku, kroz sačinjavanje individualnih dosijea i vođenja razgovora sa njihovim porodicama. Ovakav pristup omogućio je razvijanje što sveobuhvatnijih obrazovnih ciljeva i zadataka za svakog pojedinca u odnosu na njegovo slobodno vreme.

Čerijev i Vudbernov model dokoličarskog obrazovanja

Ovaj model datira iz 1978. godine i razvijan je pod inicijativom i okriljem Ministarstva za kulturu i rekreaciju Kanade, sa ciljem da facilitira rad nastavnika u primeni dokoličarskog obrazovanja u njihovoj nastavnoj praksi (Sivan, 2008; 2007). Nudi pet strategija za implementaciju elementa slobodnog vremena u pojedini nastavni predmet: mogućnosti i načini pripajanja slobodnog vremena nastavnim sadržajima, učenje kroz rekreativne aktivnosti, slobodno vreme kao sadržaj učenja, učenje kroz dokoličarsko iskustvo i odnos savetovanja i pomaganja. Sadržaji koji se provlače kroz ove obrazovne strategije predstavljaju sledeća četiri ključna koncepta: poznavanje i razumevanje slobodnog vremena kao fenomena, lične resurse i veštine za korišćenje slobodnog vremena, vrednovanje slobodnog vremena i pozitivni stavovi prema slobodnom vremenu.

Obrazovni centri u zajednici za 21. vek

Prema autorkama Pasavento i Ešton (2011) 1998. godine federalna vlada SAD-a je pokrenula Obrazovne centre u zajednici za 21. vek (21st Century Community Learning Centers) u cilju promovisanja vannastavnih aktivnosti (Afterschool Alliance), kao komplemetarnom delu osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja, namenjenih deci roditelja sa nižim primanjima. Svrha projekta se, pre svega, ogleda u poboljšanju akademskog učinka ove dece, kao i u pružanju podrške programima koji služe kao prevencija korišćenja droge ili kao prevencija nasilja, kao što su: umetnost, muzika, rekreacija, tehničko obrazovanje i književnost. Osnovni princip na kojem čitav projekat počiva jeste da se svakom detetu osigura jednak pristup kvalitetnim i pristupačnim vannastavnim aktivnostima i kao takav posvećen je osveščivanju i kreiranju resursa za najrazličitije vannastavne programe. U tu svrhu, razvijen je model koji obuhvata sledeće

sadržaje i strategije rada sa mladima: prevencija kriminala, otpornost i veština izlaženja na kraj sa problemima i interakcija sa odraslima koji pružaju podršku. Na taj način, projekat ispunjava svoj primarni cilj, a to je povećavanje mogućnosti svakog deteta za kvalitetno dokoličarsko obrazovanje u vannstavnom kontekstu.

Porodična veza u dokoličarskom obrazovanju

Projekat „Porodična veza u dokoličarskom obrazovanju“ (*Family Link in Leisure Education*), razvijen je na Univerzitetu u Severnoj Karolini i namenjen je obrazovanju dece sa specijalnim potrebama (Sellick, 2002). Program sačinjen na osnovu ovog modela je zasnovan na teoriji samopotvrđivanja i naglašava važnost samostalnog donošenja odluka, a sprovodi se putem pružanja pomoći i podrške deci, kao i njihovim roditeljima, da utvrde dokoličarske aktivnosti u skladu sa svojim interesovanjima. Nakon sačinjavanja procene njihovih trenutnih sposobnosti i mogućnosti, facilitatori programa razvijaju individualne ciljeve i ishode obrazovanja za svakog pojedinačnog polaznika. Ipak, sačinjeni kurikulum obično podrazumeva sledeće vrste intervencija i sadržaje: razvijanje socijalnih veština, svest o slobodnom vremenu, identifikovanje resursa u zajednici, razvijanje asertivnosti i razvijanje veština donošenja odluka. Ono što se navodi kao pozitivni efekti implementacije ovog modela jesu povezivanje i saradnja porodice i škole, povećana nezavisnost polaznika kao posledica ohrabivanja individualnog činjenja izbora i pokretanja inicijative na aktivnost.

Projekat "Deca u nadi"

Američka asocijacija za dokolicu i rekreaciju (AAPAR, pre toga AAPR) pokrenula je 2000. godine projekat „Deca u nadi“ (*Kids at Hope*) sa ciljem da omogući različite vrste treninga i obuka za nastavnike i profesionalce u oblasti rekreacije (Pesavento i Ashton, 2011). Baziran je na premisi da su „sva deca podjednako sposobna da uspeju, bez izuzetka“ (Baker, 2001:18, prema: Ibid.), a osnovna filozofija projekta se sastoji u pružanju pomoći organizacijama za mlade da razviju programske strategije za implementaciju sledećih elemenata u kurikulumu vannastavnih aktivnosti: a) pružanje podrške svakom detetu, b) uključivanje odraslih koji se staraju o detetu, c) razvijanje visokih pozitivnih očekivanja u odnosu na decu i d) stvaranje prilika za uspeh. Prema Bejkeru (Baker, ibid.), ovaj model dokoličarskog obrazovanja je dobar jer povezuje svako pojedinačno dete i njegove talente sa kućom i porodicom, resursima u zajednici, hobijima i rekreacijom, kao i obrazovanjem i planiranjem karijere.

Projekat „Lighted Schoolhouse“

Ovaj program je razvijen između 1989-1991. u Teksasu, SAD od strane organizacija koje se bave koordinacijom vannastavnih aktivnosti za decu bez roditeljskog staranja i lokalnih školništa za beskućnike, sa idejom pružanja dokoličarskih i drugih potrebnih usluga deci u periodu posle škole (Pesavento, 2002 prema: Sellick, 2002). Od onoga što program pruža korisnicima izdvaja se, pre svega, mogućnost da postoji sigurno mesto nalik domu u odnosu na svoju strukturu i afektivne potrebe, gde mogu boraviti posle škole i završavati domaće zadatke. Pored toga, oni u ovakvoj vrsti škole-kuće imaju uzore na koje se mogu ugledati, kao i pristup različitim aktivnostima, mogućnost učestvovanja u njima i u njihovom organizovanju. Sve ovo umanjuje osećaj

odbačenosti i bespomoćnosti i učvršćuje preduzimanje inicijative i izvesnog stepena kontrole nad životom.

Program: Ekstremno slobodno vreme: „Uđi u tok“

Model dokoličarskog obrazovanja Ekstremno slobodno vreme „Uđi u tok“ (Extreme Leisure: Get in the Flow) je razvijen u okviru istraživačkog projekta 2002. godine u ruralnim oblastima SAD i namenjen je deci školskog uzrasta u ovim područjima (Smith, 2002 prema Sellick, 2002). Program se bazira na teorijama socijalnog učenja, optimalnog toka i supstitucije i podeljen je u šest celina, sa ciljem da spreči negativna ponašanja mladih i loše navike u slobodnom vremenu, kao što su korišćenje droga, alkohola, razvijanje navike pušenja i slično. Nasuprot tome, kod njih treba da razvije navike zdravog života i interesovanja i kompetencije za kvalitetno korišćenje slobodnog vremena.

Program „Tragom kvalitetnog vremena“

Program „Tragom kvalitetnog vremena“ (*Tracking the Good Times*) nastao je u Kanadi 2002. godine i predstavlja resurs dokoličarske obrazovne intervencije koji je namenjen omladinskim radnicima i liderima, a usmerava se na njihovu veštinu facilitacije i poučavanja kroz kreiranje i upravljanje dokoličarskim iskustvom mladih. Kurikulum u okviru ovog modela favorizuje veštinu upravljanja i donošenja odluka, kao i pretvaranje planova u akciju.

Datilov model dokoličarskog obrazovanja

Jedan od sveobuhvatnijih modela dokoličarskog obrazovanja razvili su Datilo i Marfi (1999, prema Kačavenda-Radić, 2009) a zatim ga je produbio Datilo (2008). Kao što smatra Selikova (2002), ne može se reći da postoji opšte prihvaćeni i idealni model dokoličarskog obrazovanja. Ipak, prema njenom mišljenju ova autorka predlaže formulu za razvijanje sveobuhvatnog pristupa dokoličarskom obrazovanju zasnovanom na radovima i istraživanjima nekolicine različitih autora i prethodno razvijenih modela. Zbog toga ćemo ovaj model detaljnije prikazati.

Model podrazumeva sledeće kategorije ili komponente sadržaja, iz koj proizilaze i dokoličarsko-obrazovni ishodi :

- Svest o sebi u slobodnom vremenu;
- Percepciju i vrednovanje slobodnog vremena;
- Razumevanje samopotvrđivanja u slobodnom vremenu;
- Donošenje odluka u vezi sa participacijom u slobodnom vremenu;
- Poznavanje i korišćenje resursa koji omogućavaju participaciju u aktivnostima slobodnog vremena;
- Sticanje veština uspešne socijalne interakcije;
- Sticanje rekreacijskih veština.

Budući da smo nabrojali faze ili elemente modela dokoličarskog obrazovanja, kao i da bi se mogla steći potpunija slika modela u celini, ukratko ćemo pomenuti šta autorka pod svakim od njih podrazumeva.

Svest o sebi u slobodnom vremenu, kao deo dokoličarskog obrazovanja, podrazumeva da učesnici postanu svesni stavova prema slobodnom vremenu, zatim da razumeju faktore koji utiču na njihovu participaciju u aktivnostima slobodnog vremena, da ispitaju njihovo učešće u slobodnom vremenu u

prošlosti, osveste trenutno stanje i da identifikuju potencijalne buduće aktivnosti u koje će se uključiti.

Potreba za samoodređenjem u slobodnom vremenu nalaže da se učesnicima dokoličarskog obrazovanja omogući da osveste svoje lične uspehe u slobodnom vremenu, da razumeju važnost ličnog razvoja i lične odgovornosti za svoje slobodno vreme i participaciju u njemu, da nauče da ispoljavaju preferencije vezane za aktivnosti slobodnog vremena i da razumeju koncept asertivnog ponašanja.

Razumevanje i vrednovanje slobodnog vremena autor vidi kao veoma bitan faktor u razvijanju senzibiliteta za slobodno vreme i pozitivnog odnosa prema njemu. Dakle, potrebno je mnogo više od prostog podržavanja slobodnog vremena kao iskustva. To se, pre svega, odnosi na razumevanje tog iskustva. Razumeti to iskustvo pretpostavlja poznavanje osnovnih koncepata slobodnog vremena, kao i poznavanje dokoličarskog stila života. Takođe, bitno je da ljudi shvate potencijalne pozitivne ishode vezane za participaciju u aktivnostima slobodnog vremena i to da slobodno vreme predstavlja legitiman izvor zadovoljstva i kao takvo treba da bude svima dostupno. Sledeći aspekt pozitivne percepcije slobodnog vremena jeste prihvatanje ideje da slobodno vreme ne zahteva specijalni vremenski okvir u kome se dešava, kao i razumevanje ideje da dokolica može biti doživljena kad god se pruži prilika za to na nivou uobičajenog dana. Na kraju, putem dokoličarskog obrazovanja možemo omogućiti ljudima da identifikuju različite kontekste, okolnosti, okruženja i aktivnosti koje mogu promovisati dokoličarsko iskustvo. Dakle, dokoličarsko obrazovanje treba da omogući učesnicima da nauče određenja slobodnog vremena, odnosno dokolice, kao i dokoličarskog stila života, da se upoznaju sa ishodima participacije u slobodnom vremenu, da identifikuju barijere vezane za tu participaciju, i na kraju, da definišu načine njihovog prevazilaženja.

Sledeća bitna komponenta jeste **samopotvrđivanje u slobodnom vremenu**. U nastojanjima da prenesemo nekom znanja i veštine, osvestimo potrebe, razvijemo vrednosti, uverenja i stavove potrebne za kvalitetno korišćenje slobodnog vremena, deluje logično da je prvi korak u tom procesu vezan za razvijanje pozitivnog odnosa prema slobodnom vremenu. Prema Datilu (2008), imati pozitivan odnos prema slobodnom vremenu, uvažavati ga i ceniti znači mnogo više od prostog osećanja uživanja i odobravanja slobodnog vremena kao ličnog i socijalnog iskustva. On tako smatra da se razrada ove faze odnosi na sledeće: razumevanje slobodnog vremena, uzimanje u obzir koristi participacije u slobodnom vremenu, uviđanja fleksibilnosti slobodnog vremena i identifikovanje pogodnog konteksta za slobodno vreme.

Sledeći bitan deo modela dokoličarskog obrazovanja jeste pružanje prilike da učesnici nauče kako da identifikuju lične ciljeve vezane za slobodno vreme, kao i aktivnosti koje vode do tih ciljeva, koristeći adekvatan proces **donošnja odluka**.

Svakako neizostavan deo dokoličarskog obrazovanja podrazumeva i **korišćenje resursa u slobodnom vremenu**, koji se odnosi na pružanje mogućnosti učesnicima da nauče kako da identifikuju i lociraju izvore informacija o mogućnostima koje slobodno vreme pruža, da iz tih izvora izvuku korisne informacije i da efektivno koriste štampane, ljudske i institucionalne resurse koji facilitiraju participaciju u slobodnom vremenu.

U cilju što bolje **socijalne interakcije u slobodnom vremenu**, učesnicima programa dokoličarskog obrazovanja treba omogućiti da nauče dinamiku socijalne interakcije, zatim da dobiju određena znanja vezana za načine prikladnog socijalnog ponašanja, da im se demonstriraju verbalne i neverbalne veštine komunikacije i da usvoje te veštine.

Na kraju, sastavni deo programa dokoličarskog obrazovanja jeste razvijanje sposobnosti kod učesnika da biraju i uspešno **participiraju u rekreativnim aktivnostima** koje su dovoljno duboke i raznosvrzne da obezbede osećaj zadovoljstva i ispunjenja. Na taj način, profesionalci u oblasti dokoličarskog obrazovanja mogu da osnaže pojedince da razviju veštine rekreacije i biraju one aktivnosti koje imaju najveći potencijal za dostizanje potpunog dokoličarskog iskustva.

Kao što vidimo, ovaj model u zaista velikoj meri obuhvata komponente formulisane i izražene u mnogim ranijim modelima. Takvo stanje ukazuje da su pomenuti modeli najverovatnije razvijani na osnovama sličnih ili čak istih teorijskih koncepata slobodnog vremena.

Tako, autorke Pasavento i Ešton (2011) smatraju slobodno vreme „kompleksnim konceptom koji se sastoji iz mnogo dimenzija“. Autori pod tim, u stvari, podrazumevaju koncepciju slobodnog vremena kao vremena, aktivnosti i stanja duha, što potvrđuju njihova dalja objašnjenja. Prva dimenzija je povezana sa vremenom, u smislu pitanja kada ljudi smatraju da imaju znanje i veštine da participiraju i osećaju se oslobođenim od obaveza. Druga dimenzija je vrsta aktivnosti ili konkretan kontekst aktivnosti u koje se ljudi uključuju, za koji se takođe pretpostavlja da postoje potrebna znanja i veštine da bi participacija bila ostvarena. Treće, ove aktivnosti i konteksti se doživljavaju i povezuju sa pozitivnim emocijama, kao što su sreća, uzbuđenje, relaksacija ili zadovoljstvo, koje dovode do unutrašnje motivacije kada je reč o participaciji. Dakle, percepcija, stavovi i emocije pojedinca, tokom određenog perioda vremena provedenog u određenom kontekstu ili aktivnosti, utiču na njegovo dokoličarsko iskustvo. Štaviše, uključivanje u dokoličarsko iskustvo, može zadovoljiti različite potrebe, kao što su izražavanje autonomije, povezivanje sa drugima i ispoljavanje kompetencija. Takođe, kako autori dobro primećuju (jedino što ga mi ne bismo izdvajali), postoji i specifičan način dokoličarske

ekspresije koji uključuje spontanost, nesvršishodnost, kreiranje imaginarnog sveta, zadovoljstvo, samoekspresiju (a kao takav, može varirati od neorganizovane aktivnosti bez unapred identifikovanog cilja, do kompleksnih formi uključivanja u aktivnost ili kontekst), i prepoznaje se kao – igra. Kao i u odnosu na vreme, a zatim i na aktivnost, tako se i u odnosu na dokoličarsko iskustvo (slobodno vreme kao stanje duha) može reći da se obrazovanje javlja kao značajan faktor osveščivanja, učenja i promene sa stanovišta poželjnog i vrednovanog. Pitanje koje ostaje bez odgovora je ko određuje šta je poželjno, a ta vrsta kritike vodi ka promeni paradigme u odnosu na koncipiranje slobodnog vremena, pa onda i koncipiranje dokoličarskog obrazovanja.

Smatramo da su autori na ovaj način vrlo dobro objasnili osnovu, na kojoj se bazira dokoličarsko obrazovanje i na kojoj su izgrađeni postojeći modeli dokoličarskog obrazovanja, bar ovi koje smo prikazali. Sa našeg stanovišta, sve što važi kao kritika koncepcije slobodnog vremena kao vremena, aktivnosti i stanja duha, odnosno favorizovanja izbora i uključivanja kao njegovih specifičnosti, važi i za dokoličarsko obrazovanje, njegovo programiranje i modele. Drugi deo kritike, naravno, dolazi iz teorije obrazovanja odraslih, koju ćemo ostaviti za sledeće poglavlje. Na ovom mestu ćemo samo reći da polazna andragoška osnova za koncipiranje dokoličarskog obrazovanja leži na pretpostavci da se učenje odraslih odnosi na sticanje određenih znanja i veština i promenu stavova. Na toj osnovi, formulisani su ciljevi, osnovna polazišta, kao i ishodi dokoličarskog obrazovanja. Smatramo da se na primeru dokoličarskog obrazovanja možda najbolje vidi u kojoj meri fenomene kao što su obrazovanje i slobodno vreme u stvari prati ista sudbina. Kada to kažemo, mislimo na modernistički koncept i pozitivističku orijentaciju u njihovom proučavanju, kao „objektivnih“ fenomena, koj su podložni različitim vrstama merenja, kvantifikacije i generalizacije. Iz odnosa ova dva fenomena, na koji smo se osvrnuli u prethodnom poglavlju teorijskog dela ovog rada, proizilazi konceptualizacija dokoličarskog obrazovanja. Teorijsko razumevanje slobodnog

vremena i u kakvom je ono odnosu sa funkcionisanjem i ponašanjem čoveka, može biti od pomoći osvetljavanju potrebe za dokoličarskim obrazovanjem.

Pored ove osnove, dokoličarsko obrazovanje i postojeći modeli su pod uticajem brojnih psiholoških i socioloških teorija i koncepcija. Autorke Pasavento i Ešton (Ibid.) smatraju da vrednost teorija kojih se ovo tiče leži u načinu na koji sistematizuju kroz objašnjenja šta je slobodno vreme, šta ono može da bude i čime je uslovljeno. Takva sintetizovana suma znanja dolazi kako iz studija dokolice, tako i iz drugih disciplina koje svoje koncepte primenjuju na oblast slobodnog vremena. Tako, na primer, psihološke teorije motivacije se često koriste da objasne zašto se odrasli rekreiraju i igraju, dok sociološke teorije mogu da pruže objašnjenje pojedinih vrednosti i konflikata koji proizilaze iz uključivanja u aktivnosti slobodnog vremena.

Iz andragošskog ugla posmatrano, postojeći modeli se mogu oceniti kao sveobuhvatni, s obzirom da u sadržajnom smislu oni obuhvataju širok dijapazon faktora od kojih zavisi participacija u aktivnostima slobodnog vremena i njegovo korišćenje uopšte. Može se reći, da dinamička priroda modela izbegava simplifikovanje obrazovne intervencije kada je u pitanju široka oblast slobodnog vremena. Ipak, polazišta ovih modela ukazuju na to da su kreirani imajući u vidu prosečnog čoveka zapadnog sveta, isključujući sve one pojedince i grupe ljudi koje odstupaju od takvog standarda, dok ujedno sama priroda modela pretpostavlja univerzalnost u svojoj primeni.

Može se, takođe, primetiti da su postojeći modeli u najvećoj meri zasnovani na psihološkim teorijama, te se tako usmeravaju na mikrosistem individue i njeno funkcionisanje u okviru neposrednog okruženja. Tako, Hau, Marfi i Šarbono (Howe, Murphy, Charboneau, 1987, prema: Datillo, Kleiber i Williams, 1998) predlažu širi kontekst obrazovne intervencije koji bi obuhvatio razmatranje

mikro, mezo i makro sistema i njihovog uticaja na razvoj i prilagođavanje individue u slobodnom vremenu.

Naša glavna kritika postojećih modela dokoličarskog obrazovanja odnosi se na usmerenost na tradicionalno shvatanje slobodnog vremena koje favorizuje izbor i uključenost kao njegove primarne odlike, o čemu smo već govorili. Sa stanovišta obrazovanja, kritika se odnosi na shvatanje obrazovanja kao sticanja određenih znanja i veština, koja odgovaraju liberalnom konceptu učenja i obrazovanja odraslih, za koje, takođe, smatramo da nisu u skladu sa savremenim uslovima života u postkapitalističkom vremenu, pa ni sa konceptualizacijom slobodnog vremena koja ih uvažava.

2.3. Andragoške specifičnosti dokoličarskog obrazovanja

Modeli dokoličarskog obrazovanja se u najvećoj meri odnose na obrazovanje koje je usmereno na slobodno vreme, kao što se moglo primetiti u prethodnom poglavlju, a to je nešto što smatramo primarnim momentom u kritičkom osvrtu u odnosu na preovlađujuću teorijsku konceptualizaciju dokoličarskog obrazovanja i modela koji su na njoj zasnovani. Takav pristup se usmerava na sadržaj obrazovanja, koji ima za cilj poučavanje/obučavanje pojedinaca i grupa ljudi za korišćenje slobodnog vremena. Drugim rečima, sadržaj ovog obrazovanja je slobodno vreme. Naše je stanoviše da iako je ovo značajan deo dokoličarskog obrazovanja, ono nije samo i isključivo to, već koncept dokoličarskog obrazovanja oslikava vezu između obrazovanja i slobodnog vremena, koja je mnogo dublja i kompleksnija.

Svakako, kao što autorka Sivan (2006) ukazuje obrazovati (se) za slobodno vreme (*educating for leisure*) ukazuje na potrebu povezivanja dva velika i bitna aspekta života: obrazovanja i slobodnog vremena. Naime, uloga koju ova dva bitna segmenta života imaju za čoveka, identifikovani su kao veoma značajni za ljudski razvoj. Sivan i Raskin (2000) ukazuju na to da postoji logička veza između slobodnog vremena i obrazovanja, a ona se ogleda kroz činjenicu da i jedno i drugo imaju vrlo značajne funkcije i zajedničke ciljeve i ishode, kao što su pružanje mogućnosti za usavršavanje i praktikovanje veština, doprinošenje ličnom i društvenom rastu i pospešivanje razvoja pojedinaca i grupa u kognitivnom, emotivnom i fizičkom smislu. Tako, autorka Sivan (2008, 2007) zaključuje da je od velikog značaja ispitati vezu između obrazovanja i slobodnog vremena. Značajno je, sa stanovišta naše kritike, istaći da se ona s pravom pita da li obrazovati za slobodno vreme podrazumeva formalni proces kroz koji se ljudi obučavaju kako da koriste svoje slobodno vreme, sa jedne strane, ili se, sa druge, podrazumeva da ljudi tokom svog slobodnog vremena

postaju obrazovaniji. Kroz ova pitanja autorka ukazuje na značaj obrazovanja u slobodnom vremenu, kao dela ili komponente dokoličarskog obrazovanja, bez obzira na formu ili modalitet u kome se ono može javiti. Takođe, kao značajno javlja se i pitanje: „Da li obrazovanje i slobodno vreme mogu biti komplementarni u konceptu dokoličarskog obrazovanja?“, pri čemu autorka (Sivan, 2007:51) ukazuje na razliku u odnosu ova dva pojma, kada se radi o obrazovanju za slobodno vreme, u odnosu na obrazovanje koje se odvija u slobodnom vremenu. Autorke Hatčinson i Robertson (Hutchinson i Robertson, 2012), takođe, ukazuju na to da su veze između obrazovanja i slobodnog vremena kompleksnije i svoje proučavanje usmeravaju na pitanje gde treba da se odvija dokoličarsko obrazovanje; a isto tako neka od istraživanja (Robertson i Shannon, 2002) pokazuju da su izvori dokoličarskog obrazovanja mnogostruki: škola, prijatelji, roditelji, uključivanje u sportske i rekreacijske aktivnosti, masovni mediji.

Kao što je autorka Sivan (2007; 2006) ukazala, dokoličarsko obrazovanje nesumnjivo jeste spoj dva fenomena: dokolice i obrazovanja. Međutim, postoji više načina povezivanja ta dva pojma nego što postojeća praksa pokazuje. Prema Hendersonovoj (2007:90) „dubljom analizom moguće je doći do širokog spektra mogućih veza između slobodnog vremena i obrazovanja, što uključuje ideje kao što su obrazovanje za slobodno vreme (*education for leisure*), obrazovanje da se dokoliči (*education to leisure*), obrazovanje kroz slobodno vreme (*education through leisure*), obrazovanje kao slobodno vreme (*education as leisure*), obrazovanje tokom slobodnog vremena (*education during leisure*), obrazovanje o slobodnom vremenu (*education about leisure*)“.

S obzirom na to da autorka ne objašnjava pojedinačno ove termine, teško je zaključiti šta se pod kojim podrazumeva i kakve razlike među njima postoje, kao glavni distinktivni elementi. Deluje nam da se ipak pre radi o terminološkim razlikama nego o pojmovnim razgraničenjima, i da se većina

dokoličarsko-obrazovnih konstrukata koji proizilaze iz ove veze (dokolica – obrazovanje) može svesti na znatno manji broj, preciznije rečeno na dva. U najmanju ruku, onaj koji slobodno vreme tretira kao sadržaj obrazovanja, i onaj koji to ne čini.

Svetska asocijacija za dokolicu (*World Leisure Organization*) je, prema mišljenju Hendersonove (2007), odredila dokoličarsko obrazovanje prvenstveno posmatrajući ga kao nastavni predmet u školi: „Glavni cilj dokoličarskog obrazovanja u obrazovnim okvirima jeste pomoći pojedincu, porodici, zajednici i društvu da postignu zadovoljavajući nivo kvalitata života i dobro zdravlje, korišćenjem slobodnog vremena na inteligentan način, razvijajući i negujući fizičke, emocionalne, duhovne, mentalne i socijalne aspekte, svaki zasebno ili kombinovano, a u skladu sa ciljevima obrazovanja zemlje i njenim kulturnim nasleđem“ (Ruskin, 1995b:13 prema: Sivan, 2007). Ipak, autor (Ruskin, 1987) ovog određenja navodi kako dokoličarsko obrazovanje treba da se odvija na razne načine, a ne samo u školi.

U skladu sa tim, Kačavenda-Radić (2010) smatra da obrazovanje odraslih ostaje utopija ukoliko se izostavi fenomen slobodnog vremena odraslih. „Ako ne u potpunosti, obrazovanje odraslih se u najvećem delu odvija u slobodnom vremenu“ (Ibid:191). Autorka (2010, 2009a, 2009b) navodi da brojne sociokulturne analize, kao i rezultati empirijskih istraživanja sprovedenih od strane mnogih autora različitih naučnih profila, pokazuju da u životu savremenog čoveka slobodno vreme predstavlja jedan od centralnih domena, pa time dokoličarsko obrazovanje postaje sve značajnija komponenta. To prepoznaje i Svetska organizacija za dokolicu (WLO – *World Leisure Organization*), prethodno WLRA (*World Leisure and Recreation Assotiation*), koja je u cilju formiranja globalne strategije i politike dokoličarskog obrazovanja, sačinila povelju *WRLA International Charter for Leisure Education*, koju je predložila i usvojila WLO Komisija za obrazovanje 1993. godine. „Kako stoji u

Povelji, svrha je da se informišu vladine i nevladine organizacije, škole i druge obrazovne institucije o značajnosti i beneficijama slobodnog vremena i obrazovanja za slobodno vreme ili u slobodnom vremenu. Ona definiše principe vodilje za uobličavanje i razvoj politika, strategija i programa od strane svih odgovornih činilaca obrazovanja..." (Kačavenda-Radić, 2009b:668). Ono što je u andragoškom smislu relevantno, jeste da se pod tim činionicima obrazovanja, ne podrazumevaju samo škole, već i komune, institucije za obrazovanje odraslih, vladine, nevladine i volonterske organizacije, institucije formalnih i neformalnih sistema obrazovanja. Dokument ukazuje na sledeće osnovne odrednice dokoličarskog obrazovanja(Ibid.:668-669):

- To je doživotni proces učenja koji uključuje razvoj stavova, vrednosti, znanja, veština i resursa vezanih za slobodno vreme.
- Važan je deo procesa socijalizacije tokom koga različiti činioци imaju različite uloge.
- Ima glavnu ulogu u redukciji statusnih razlika u slobodnom vremenu.
- Osposobljava čoveka da dosegne najviši nivo u ostvarivanju svojih potencijala.
- Uživa različitosti društvenih, kulturnih i ekonomskih sistema.
- Deo je formalnog i neformalnog sistema škola i lokalne zajednice, te se tako podstiče i omogućava uključenje individue u njen proces.
- Uključuje nastavne programe i modele obuke pripremanja ljudi koji će dalje, amaterski ili profesionalno, prenositi i pružati inovativno i sveobuhvatno dokoličarsko obrazovanje i menadžerske usluge raznih vrsta u ovoj oblasti.
- Uključuje specifične ciljeve, principe i strategije radi pomoći ljudima svih starosnih dobi i karakteristika da dosegnu željeni kvalitet življenja u slobodnom vremenu kroz lična, socijalna, fizička, emocionalna i intelektualna izražavanja, i na taj način ima uticaja na porodicu, lokalnu zajednicu i društvo u celini.

Američka asocijacija za dokolicu i rekreaciju (*American Association of Leisure and Recreation*) opisuje dokoličarsko obrazovanje kao predmet slobodnog vremena (*subject of leisure*) – obrazovanje o slobodnom vremenu, obrazovanje za slobodno vreme, obrazovanje za dokoličarenje; i kao slobodno vreme kao kontekst obrazovanja (*leisure as the context of education*) – obrazovanje kroz slobodno vreme, obrazovanje tokom slobodnog vremena, obrazovanje kao slobodno vreme (2003, prema: Henderson, 2007). Autorka Henderson (2007) zaključuje da novije ideje o dokoličarskom obrazovanju uključuju i jedno i drugo: predmet i kontekst. Isto tako, autorke Pesavento i Ešton (2011) smatraju da sami termini *dokolica* i *obrazovanje* sugerišu dva različita pristupa u razumevanju dokoličarskog obrazovanja:

- a) slobodno vreme kao predmet (*subject*) obrazovanja, i
- b) slobodno vreme kao kontekst (*context*) obrazovanja.

Slobodno vreme kao predmet obrazovanja uključuje obrazovanje za i obrazovanje o slobodnom vremenu kroz dokoličarske aktivnosti, kao što su: igra, rekreacija, umetnost, kultura, sport, festivali, proslave, poboljšanje zdravlja, fitnes, putovanja i turizam, i podrazumeva variranje u značenjima, kontekstu i prilikama za dokolicu. Slobodno vreme kao kontekst obrazovanja podrazmeva obrazovanje tokom dokolice i uključuje informalne i neformalne obrazovne setinge kao što su: učionice, igrališta, letnji kampovi, i programi obrazovanja u zajednici. Takođe, obuhvata uključivanje dokoličarske teorije, koncepata, beneficija i veština u obrazovni program.

Klajber (2012) smatra da dokoličarsko obrazovanje u većoj meri pozicionira slobodno vreme kao sadržaj ili predmet obrazovanja, nego kao kontekst. Dok se kontekst slobodnog vremena često koristi za podučavanje ili instrukciju o slobodnom vremenu (kao učenje o skijanju, na samom skijanju), slobodno vreme može isto tako biti predmet formalnog javnog obrazovanja. Na taj način, deca, mladi i odrasli mogu biti poučavani tj. mogu se obrazovati za slobodno

vreme gde god da za to postoji potreba, od diskutovanja o turizmu na času geografije u petom razredu osnovne škole, preko upoznavanja studenta na univerzitetima sa značajem rekreativnih aktivnosti u njihovom životu, do razmatranja opcija i resursa slobodnog vremena u okviru obrazovnih programa penzionisanja u organizacijama.

Parker (1987 prema: Sivan i Stebbins, 2011) je uključio ideju o „obrazovanju kao slobodnom vremenu“ pri čemu „...sam proces učenja može zadobiti neke od karakteristika slobodnog vremena“ (97). Još jedan autor, koji u sličnom pravcu nastavlja da razvija ideju obrazovanja kao slobodnog vremena, jeste Haris (Harris, 2005, prema Ibid.) koji smatra da „kada obrazovanje postaje predmet vrednovanja za sebe, ono postaje slobodno vreme“. Kako dalje primećuje, ovakvo značenje obrazovanja nije zaživelo u praksi, pre svega zbog institucionalizacije i birokratizacije obrazovanja, koje čine da obrazovanje više liči i podseća na rad, nego na slobodno vreme.

Ideje kao što su *obrazovanje kao slobodno vreme* ističu potencijal obrazovanja da omogući „nagrađujuća“ iskustva koja se takođe opažaju kao slobodno vreme. Pitanje koje ostaje, kako opažaju Sivan i Stebins (2011), jeste da li je ovaj potencijal iskorišćen u postojećim obrazovnim situacijama, s obzirom da su ona uglavnom instrumentalno orijentisana, odnosno da njihova glavna premisa leži u pripremanju za svet rada. Iako obrazovanje danas podrazumeva više od pukog školovanja, neretka je situacija da se njegova glavna misija u tome iscrpljuje.

Pri konceptualizaciji dokoličarskog obrazovanja treba uzeti u obzir kako koncept obrazovanja, tako i koncept slobodnog vremena. Dok se slobodno vreme posmatra kroz izbor i uključenost, obrazovanje se posmatra pretežno kroz neoliberalni koncept, a implikacija takvog pristupa vodi u konceptualizaciju dokoličarskog obrazovanja kao sticanja znanja, ovladavanja

veštinama i promovisanja stavova koji vode uspešnom pravljenju izbora i kvalitetnoj participaciji. Pitanje koje mi postavljamo, jeste da li je možda potrebno promeniti pristup koji bi u većoj ili čak podjednako meri obuhvatio i obrazovanje u slobodnom vremenu i na taj način podržao ideju promovisanja dokoličarskog pristupa obrazovanju?

Smatramo da dokoličarsko obrazovanje obuhvata kako obrazovanje za slobodno vreme, tako i obrazovanje u slobodnom vremenu. Ako se osvrnemo na moguće kombinacije koje je predložila Hendersonova (2007) obrazovanje za slobodno vreme obuhvata i *obrazovanje o slobodnom vremenu* i *obrazovanje da se dokoliči*, dok obrazovanje u slobodnom vremenu obuhvata: *obrazovanje kroz slobodno vreme* i *obrazovanje kao slobodno vreme* i *obrazovanje tokom slobodnog vremena*. Autorka Kačavenda-Radić (2009, 1992) je koncipirala dokoličarsko obrazovanje kroz ove dve dimenzije, ali je u kasnijim radovima (2009) eksplicirala i treću, a to je obrazovanje profesionalaca u oblasti slobodnog vremena. Može se reći da je autorka (1992, 1991) i u ranijim radovima prepoznala potrebu za andragoškim proučavanjem obrazovanja onih koji rade u oblasti slobodnog vremena, s obzirom da u svojim radovima poklanja pažnju temi pripremanja kadrova za rad u slobodnom vremenu. Smatrajući ovakvo koncipiranje dokoličarskog obrazovanja relevantnim, želimo da se osvrnemo na neke od postojećih modela dokoličarskog obrazovanja koje smo prikazali, a koji pokazuju svoju usmerenost upravo na potrebu obrazovanja onih koji se javljaju u ulozi facilitatora dokoličarskog obrazovanja. Tipičan primer jednog takvog programa je, kao što smo mogli videti *Tragom kvalitetnog vremena (Tracking the Good Times* (Sellick, 2002), a namenjen je aktuelnim i budućim omladinskim radnicima. U nastavku ćemo ukratko objasniti na šta se svaka od tri pomenute komponente odnosi.

Obrazovanje u slobodnom vremenu

Obrazovanje u slobodnom vremenu Kačavenda-Radić (2009, 1992, 1991) vidi kao vid ostvarivanja koncepcije permanentnog ili celoživotnog obrazovanja. „Koncepcija permanentnog obrazovanja nema smisla bez uvažavanja fenomena obrazovanja u slobodnom vremenu“ (Ibid., 1992:101). Naime, celoživotno obrazovanje se odnosi na ukupnost procesa učenja, koje ne podrazumeva samo životni vek čoveka (vertikalna ravan) već prožima i sve oblasti njegovog života (horizontalna ravan), pa time i njegovo življenje u slobodnom vremenu.

S obzirom da se odnosi na obrazovanje koje svojom pojavnošću i obimom pripada slobodnom vremenu, može se reći da je obrazovanje u slobodnom vremenu sadržaj slobodnog vremena (Ibid.). To znači da su njegove specifičnosti u odnosu na obrazovanje uopšte, određene samo karakteristikama vremena kome pripada, bez obzira na sadržaj ili način na koji se odvija. To znači da svako obrazovanje može, a istovremeno ne mora, biti obrazovanje u slobodnom vremenu. Ono to jeste kada ima karakteristike slobodnog vremena, a nije kada te karakteristike izostaju (Ibid.).

Autorka Kačavenda-Radić (1992, 1991, 1989) tvrdi da sadržaj slobodnog vremena predstavljaju aktivnosti slobodnog vremena, pa se tako obrazovanje u slobodnom vremenu odvija kroz obrazovne aktivnosti. Dakle, kada govorimo o obrazovanju u slobodnom vremenu, posmatramo ga kao aktivnost slobodnog vremena. „Vaspitno-obrazovna aktivnost u slobodnom vremenu nosi sve opšte i specifične odlike aktivnosti slobodnog vremena, uopšte, s jedne strane. Sa druge, nosi i sva svojstva vaspitno-obrazovne aktivnosti uopšte“ (Ibid., 1992:103). Na taj način, obrazovna aktivnost u slobodnom vremenu može biti različitog intenziteta, različite sfere i različitog sadržaja.

S obzirom na intenzitet, obrazovne aktivnosti mogu imati mali obrazovni intenzitet, dok postoje i one kod kojih postoji veliki obrazovni intenzitet. Na primer, neko ko voli da kuva u slobodnom vremenu, može poboljšavati svoju veštinu tako što čita, traži i razmenjuje, zapisuje i isprobava recepte (relativno mali obrazovni intenzitet), dok neko drugi može upisivati i pohađati kurseve kuvanja, stvarati ličnu biblioteku u toj oblasti, pratiti emisije, (veći obrazovni intenzitet) do nivoa da sam napiše i objavi knjigu recepata, kreira svoj blog sa savetima za druge ili se uključuje u oblike obrazovanja na osnovu kojih može poučavati druge i samostalno organizovati i voditi kurseve (najveći obrazovni intenzitet). Što se tiče sfere, misli se na aktivnosti koje angažuju prvenstveno kognitivnu sferu ili one koje u većoj meri angažuju psihomotoričku sferu. Kada govorimo o sadržaju, u empirijskom smislu, jasno je da praktično sve može biti sadržaj obrazovanja u slobodnom vremenu. S obzirom na sveobuhvatnost obrazovanja kroz sadržaje i oblike, kao poseban problem izdvaja se klasifikacija obrazovnih aktivnosti u slobodnom vremenu, „kojih ima koliko i kriterijuma“ (Ibid., 1992:104). Autorka (2009, 1992) tako pominje jednu do koje je u istraživanjima došla primenom faktorske analize:

- 1) Fizičko-rekreativno-obrazovne aktivnosti u slobodnom vremenu
- 2) Kulturno-umetničko-obrazovne aktivnosti u slobodnom vrmenu
- 3) Manuelno-obrazovne aktivnosti u slobodnom vremenu
- 4) Informativno-obrazovne aktivnosti u slobodnom vremenu
- 5) Stručno-obrazovne aktivnosti u slobodnom vremenu

U jednom drugom radu (Ibid., 1989:157-158) autorka je, takođe, za potrebe empirijskog istraživanja, podelila obrazovne aktivnosti u dve kategorije:

- 1) Obrazovne aktivnosti pretežno kognitivne sfere, bilo da su institucionalizovane ili samoobrazovne:
 - Učenje stranih jezika ili uključivanje u neki oblik obrazovanja odraslih;

- Provođenje vremena u nekoj biblioteci;
 - Čitanje knjiga i članaka u časopisima;
 - Praćenje obrazovnih programa na sredstvima javnog komuniciranja;
 - Stručno usavršavanje.
- 2) Obrazovne aktivnosti pretežno psihomotoričke sfere:
- Sticanje i razvijanje manuelnih veština i umenja (šivenje, štrikanje, vezenje, daktilografija, izrada predmeta i sl.);
 - Vožnja nekog prevoznog sredstva (automobila, kamiona, glisera, aviona i sl.);
 - Sticanje i razvijanje umetničkih veština i umenja (slikanje, crtanje, sviranje nekog instrumenta, aranžiranje cveća, fotografisanja i sl.);
 - Sticanje i razvijanje sportskih veština i umenja (fudbal, tenis, šah, ples, džudo, joga, aerobik i sl.);
 - Sticanje i razvijanje veština i umenja koja su u vezi sa aktivnostima na radnom mestu.

Mi smo za potrebe ovog istraživanja napravili sledeću klasifikaciju obrazovnih sadržaja:

- Obrazovanje usmereno na očuvanje fizičkog i psihičkog zdravlja;
- Obrazovanje usmereno na jezik i komunikaciju;
- Obrazovanje usmereno na kulturno-istorijske vrednosti čoveka;
- Obrazovanje usmereno na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti;
- Obrazovanje usmereno na razvijanje manuelnih veština i spretnosti.

S obzirom na to da smo u istraživanje uključili populaciju onih koji su uključeni u neku vrstu organizovanog učenja u svom slobodnom vremenu, na opredeljenje kreiranja kriterijuma za klasifikaciju sadržaja uticala je, pre svega, postojeća obrazovna ponuda u okviru kulturno-obrazovnih institucija i organizacija na teritoriji Beograda. Iz tog razloga izostavljeni su sadržaji koji se

tiču profesionalnog usavršavanja, iako se može pretpostaviti da odluku o uključivanju u različite obrazovne oblike u slobodnom vremenu, neki od polaznika upravo donose na osnovu anticipirane koristi u odnosu na njihov profesionalni angažman. Prema uzoru na prethodne klasifikacije, prihvatili smo kriterijum razvrstavanja postojećih sadržaja u odnosu na sferu ličnosti koju dominatno angažuju (kognitivnu ili psihomotornu), kao i dimenziju ličnosti koju prevashodno ciljaju u smislu njenog razvoja (fizičku, estetsku, intelektualnu, emotivnu ili socijalnu). Što se tiče načina, odnosno organizacionih oblika dokoličarskog obrazovanja, razlikujemo: kurseve, predavanja, seminare, posete i putovanja, kao i radionice.

Kada je reč o obrazovanju u slobodnom vremenu, smatramo da je korisno pomenuti da poslednjih decenija, u okviru studija dokolice, veliku pažnju zaokuplja Stebinsovo (2008; 2006; 2005a; 1997) razlikovanje ozbiljnog (*serious*) i neobavezujućeg (*casual*) slobodnog vremena. Ozbiljno slobodno vreme se odnosi na amaterske i hobi aktivnosti, kao i aktivnosti volontiranja, koje učesnici doživljavaju kao značajne, interesantne i ispunjavajuće u meri u kojoj su spremni da izgrade *dokoličarsku karijeru* oko te aktivnosti, usmeravajući se na sticanje i izražavanje specifičnih veština, znanja i iskustva (Cohen-Gewerc i Stebbins, 2007; Stebbins, 2008; 2006). S obzirom da ga odlikuje određeni nivo potrebe za konstantnim usavršavanjem, kao i na činjenicu da se određena znanja i veštine javljaju kao uslov za bavljenje dokoličarskom aktivnošću, može se reći da ozbiljno slobodno vreme ima odlike obrazovne aktivnosti u slobodnom vremenu. Za razliku od toga, neobavezujuće slobodno vreme pruža trenutnu intrinzičnu nagradu, relativno je kratkog trajanja, hedonistički doživljeno i ne zahteva nikakvu specijanu obuku ili trening da bi se učestvovalo u konkretnoj aktivnosti (Stebbins, 2008, 1997). Treća forma dokoličarske aktivnosti, koju je autor kasnije identifikovao, jeste projektno orijentisano slobodno vreme (Ibid., 2008, 2005a), koje zahteva neku meru planiranja, truda, a ponekada i znanja i veštine, ali ne svakako kao ozbiljno slobodno vreme, niti

ima tendenciju da to postane (kao primeri projekata se mogu navesti planiranje zabava, dečjih rođendana, pripreme za putovanje, volotiranje na sportskim događajima...). Ono što se može primetiti u odnosu na ovu koncepciju slobodnog vremena jeste da je kriterijum za razlikovanje ozbiljnog, neobavezujućeg i projektno orijentisanog slobodnog vremena (iako nije jedini) u osnovi - obrazovni. Za bavljenje ozbiljnom dokoličarskom aktivnošću, potrebna su određena znanja i veštine, s jedne strane, a samo bavljenje takvom aktivnošću, podrazumeva dodatno razvijanje postojećih i prikupljanje i usvajanje novih, s druge strane.

Inspirisani ovim shvatanjem, istraživači (Spector, 2007; Jons i Simon, 2001 prema Kačavenda-Radić, 2009) u oblasti dokoličarskog obrazovanja su, između ostalog posvetili pažnju istraživanju celoživotnog učenja i obrazovanja kao ozbiljnog slobodnog vremena. Kako Kačavenda-Radić (2009) navodi, ozbiljno slobodno vreme je veoma slično radu, sa tom razlikom što ono ne pruža direktnu ekonomsku dobit učesnicima kao što to pruža rad. Džons i Sajmon (Jons i Simon, 2001, prema: Ibid.) su to potvrdili, primećujući vezu između celoživotnog obrazovanja kao ozbiljnog slobodnog vremena i rada, navodeći da se kao takvo, može tretirati kao zamena za rad. Tri zaključka govore o tome: ne pruža ekonomsku dobit, ne pruža zaposlenje ili direktnu obuku (iako može to značiti u budućnosti), ishod se ne ogleda u konkretnom proizvodu. Na taj način, ono može biti od velike važnosti nezaposlenima, onima sa manjim prihodima, starima, ženama i osobama sa invaliditetom.

Autorka Spektor (Spector, 2007) je u svojim istraživanjima, takođe, došla do zaključka da obrazovanje u slobodnom vremenu, ako je ozbiljno predstavlja značajan prostor za razvoj, naročito kada su u pitanju deca i adolescenti. Autorka zaključuje da ozbiljno slobodno vreme pruža mogućnosti za lični rast i pretvara nečiji život u plodno polje za celoživotno učenje, tako što dozvoljava pojedincu da uči i uvežbava plejadu univerzalnih ljudskih sposobnosti:

preuzimanje inicijative, korišćenje nečije mašte i fantazije, preuzimanje odgovornosti, liderstvo, razumevanje svoje uloge u svetu, razumevanje cene i koristi pravljenja izbora, ostavljanje ličnog traga, praktikovanje samodiscipline, traganje za značenjem, razlikovanje između dobrog i lošeg, osamostaljivanje, praktikovanje slušanje unutrašnjeg glasa, uzimanje vremena za opservaciju, podržavanje drugih i volontiranje, očuvanje ljudskog digniteta i celoživotno učenje.

Kačavenda-Radić (2009) smatra da, dok je diskutabilno da li možemo poistovetiti celoživotno učenje sa bilo kojom vrstom obrazovanja pojedinačno, kao što je i diskutabilna podela slobodnog vremena na ozbiljno i neobavezujuće (pa pretpostavljamo i projektno orijentisano), prihvatljivo je shvatanje da je obrazovanje u slobodnom vremenu svakako aspekt celoživotnog učenja.

Obrazovanje za slobodno vreme

Za razliku od obrazovanja u slobodnom vremenu, koje predstavlja specifičan način implementacije celoživotnog obrazovanja, obrazovanje za slobodno vreme predstavlja određeni proces usvajanja specifičnih obrazovnih sadržaja. Drugim rečima, „dok je vaspitanje i obrazovanje u slobodnom vremenu sadržaj slobodnog vremena, vaspitanje i obrazovanje za slobodno vreme se odnosi na sadržaj obrazovanja“ (Kačavenda-Radić, 1992:105). Kako Kačavenda-Radić (2009) zaključuje, obrazovanje za slobodno vreme je u radovima teoretičara dokoličarskog obrazovanja i u okviru studija dokolice, počev od 70-ih godina dvadesetog veka pa na ovamo, počelo da dobija podjednak značaj kao obrazovanje za rad. Iako postoji istorijat misli o povezanosti ova dva fenomena u smislu potrebe obrazovne pripremljenosti za slobodno vreme, od ovog perioda se pristupa njegovom sistematskom izučavanju, pa i implementaciji u

obrazovnu praksu, otkad se javlja kao sastavni deo savremenih programa obrazovanja.

Kao što se moglo videti iz većine prikazanih modela, obrazovanje za slobodno vreme se usmerava na specifične oblasti slobodnog vremena, kao i na usvajanje opštih znanja i veština koja se procenju kao korisna za uspešno korišćenje slobodnog vremena. Tako se u pomenutim modelima pominju: razvijanje svesti o slobodnom vremenu, razumevanje slobodnog vremena, razvijanje svesti o sebi u slobodnom vremenu, socijalne veštine koje određuju uspešnost interakcije u slobodnom vremenu, informisanje o resursima slobodnog vremena, sticanje veština pravljenja adekvatnih izbora i donošenja odluka u vezi sa njima, vrednovanje slobodnog vremena i samopotvrđivanje u slobodnom vremenu.

Paradoksalno, dok je u teorijskim razmatranjima dokoličarskog obrazovanja glavnu kritiku potrebno uputiti shvatanju dokoličarskog obrazovanja isključivo kao obrazovanja za slobodno vreme, u našoj obrazovnoj praksi, ono potpuno izostaje i jedino se može govoriti o obrazovanju u slobodnom vremenu. Autorka Kačavenda-Radić (2009) tako izražava svoje čuđenje da, uprkos tome što dokoličarsko obrazovanje zadobija sve veće interesovanje u okviru studija dokolice poslednjih nekoliko decenija (kako u pogledu razvoja teorija, tako i u pogledu empirijskog istraživanja), u obrazovnoj literaturi, kada je reč o našoj zemlji, još uvek nije pronašlo svoje mesto. U prilog ovom argumentu, autorka se poziva na činjenicu da je dokoličarsko obrazovanje još u antičko vreme okupiralo pažnju određenog broja mislilaca koji su svojim idejama o obrazovanju i slobodnom vremenu doprineli uobličavanju savremenih teorija o slobodnom vremenu i dokoličarskom obrazovanju.

Obrazovanje profesionalaca u slobodnom vremenu

Dok se obrazovanje u slobodnom vremenu i obrazovanje za slobodno vreme odnose na učesnike ili polaznike obrazovanja tj. na one koji participiraju u oblicima dokoličarskog obrazovanja, obrazovanje profesionalaca u slobodnom vremenu je namenjeno onima koji „isporučuju“ takvo obrazovanje: facilitatorima, voditeljima ili praktičarima u oblasti slobodnog vremena. Takvi programi i modeli najčešće uključuju: veštine facilitacije i poučavanja, kreiranje i upravljanje dokoličarskim iskustvom odraslih, veštine donošenja odluka, liderstvo i preuzimanje inicijative, preuzimanje odgovornosti, komunikacione veštine i veštine socijalne interakcije, pretvaranje planova u akciju.

Kada je reč o profesionalcima u oblasti slobodnog vremena, Kačavenda-Radić (2010, 1991) navodi da se mogu razlikovati četiri glavne vrste profesionalnog profila, od kojih svaki dolazi iz različitog područja obrazovanja:

- Pedagozi/andragozi u oblasti slobodnog vremena (nauke o obrazovanju);
- Profesionalci u oblasti sporta (nauka o sportu i fizičko obrazovanje);
- Kulturni radnici (studije kulture);
- Turistički radnici (studije ekonomije i geografije).

Autorka (Ibid.) navodi kako su glavni ciljevi, principi i strategije obrazovnog pripremanja i treninga profesionalaca u oblasti slobodnog vremena definisani u okviru *Povelje dokoličarskog obrazovanja*, koju je pripremila i usvojila Komisija za obrazovanje Svetske organizacije za slobodno vreme (WLO). U okviru povelje naglašena je važnost usklađivanja obrazovanja profesionalaca sa širim ciljevima dokoličarskog obrazovanja, pa bi, u tom smislu, ovi kadrovi trebalo da budu pripremljeni i obučeni da:

- Razumeju ulogu obrazovanja u savremenom društvu;
- Razumeju postojeće društvene, tehnološke, komunikacione faktore, kao i faktore okruženja i zaključuju o njihovim implikacijama na sisteme dokoličarske ponude;
- Interpretiraju i integrišu ulogu dokoličarskog obrazovanja u različitim profesionalnim okruženjima i situacijama, kao što su škole, kulturne institucije, turističke organizacije, sportsko-rekreativni centri, mediji i druge organizacije relevantne sa stanovišta slobodnog vremena;
- Garantuju da se dokoličarsko obrazovanje odnosi, nadopunjava i unapređuje druge ključne kompetencije, kao što su programiranje, planiranje, administriranje i razvoj zajednice;
- Razvijaju kros-kulturno znanje i sposobnost da to znanje primene na programe slobodnog vremena, sporta, kulture, medija i turizma;
- Razumeju ulogu dokoličarskog obrazovanja u promovisanju ljudskog razvoja (uključujući osetljivost za pol/rod, uzrast i specijalne populacije) u okviru savremenog ubrzanog, promenljivog pluralističkog društva.

Sama priprema i obučavanje profesionalaca dokoličarskog obrazovanja trebalo bi da budu zasnovani na sledećim principima i strategijama:

- Profesionalci dokoličarskog obrazovanja trebalo bi da budu pripremljeni da primenjuju svoje znanje, vrednosti i veštine u okviru sledećih oblasti:
 - Trendovi, filozofija, usluge, inkluzija, dostupnost;
 - Savetovanje, animacija, poučavanje, zagovaranje;
 - Specijalne aktivnosti – umetnost i veštine, sport, muzika;
 - Sistemi pružanja usluga – škole.
- Integracija dokoličarskog obrazovanja, pripremanja i treninga u druge profesionalne kurikulume varira u strukturi, formi i modulima isporučivanja u skladu sa društvenim potrebama i razvojem;

- Kurikulum dokoličarskog obrazovanja može varirati na kontinuumu od modula koji čine deo postojećih kurikuluma do samostalno preduzimanih opcija ili oblasti na koje se stavlja akcenat;
- Adekvatni moduli dokoličarskog obrazovanja mogu biti razvijeni da reflektuju specializacije, uzimajući u obzir različite populacije, didaktiku, sisteme pružanja usluga i kulturne grupe.

Ono što nam se još čini važnim istaći u odnosu na pomenuti dokument jeste naglašavanje da bi modeli dokoličarskog obrazovanja, namenjenog profesionalcima u oblasti slobodnog vremena, trebalo da budu razvijeni na način koji promovise vrednosti, stavove, znanja, i veštine pojedincima u profesijama kao što su obrazovanje, medicina, turizam, arhitektura, socijalni rad, menadžment hotela i sveštenstvo.

Pored ovog i drugih dokumenta koji promovišu dokoličarsko obrazovanje, pa i obrazovanje profesionalaca u oblasti slobodnog vremena, bitno je pomenuti i internacionalne institucije i kooperativne projekte i mreže koje su kreirane sa ciljem da pripremaju i vrše treninge usavršavanja profesionalaca na globalnom i regionalnom nivou (Ibid.). Jedna od najeminentnijih svetskih institucija je svakako WICE (*World International Centre of Excellence*), Svetske organizacije za dokolicu (WLO), namenjena postdiplomskom usavršavanju opšteg profila kadrova u slobodnom vremenu. Kao nezavisna i neprofitna organizacija, WICE je registrovana u Holandiji (prvo u Leeuwardenu, a od 1996. godine na Univerzitetu u Wageningenu), sa primarnim ciljem pružanja kurseva naprednog nivoa i studija u oblasti dokolice studentima i polaznicima širom sveta, angažujući vodeće svetske eksperte za pojedine aspekte slobodnog vremena.

Andragoško-metodičke specifičnosti dokoličarskog obrazovanja

Predloženu strukturu dokoličarskog obrazovanja smatramo njegovom primarnom andragoškom specifičnošću. Nijedno andragoško delovanje, niti obrazovna intervencija, nije u potpunosti moguće ukoliko u koncipiranju dokoličarskog obrazovanja izostane jedan od ova tri bitna elementa. Štaviše, smatramo da je moguće ići u pravcu kreiranja takvog obrazovno-dokoličarskog modela koji bi obuhvatao sva tri. To nije samo naše mišljenje, već u praksi postoje takvi modeli koji kombinuju i podrazumevaju obrazovanje za slobodno u slobodnom vremenu za svoje korisnike, a ujedno označavaju i obrazovanje facilitatora. Takav model sačinili su Kakalau, Foks i Dajzer (2002) i predstavili ga na *Desetom kanadskom kongresu istraživanja u oblasti dokolice*, nazvavši ga projektno orijentisano dokoličarsko obrazovanje. Predstavićemo ga ukratko kroz njegove glavne karakteristike.

Pre nego što to uradimo, želimo da ukažemo na još jednu značajnu stvar koja se tiče prikazanih modela dokoličarskog obrazovanja u prethodnom poglavlju, a koja, takođe, ide u prilog razmatranju razvijanja (modela) dokoličarskog obrazovanja na drugačijim osnovama. Naime, u svojim istraživanjima, Dajzer (2011; Dieser, Fox, i Walker, 2002. prema: Deiser, 2011) je analizom dokumentacije utvrđivao i potvrdio postojanje greške atribucije u programima dokoličarskog obrazovanja razvijenih u poslednjih 10 godina (1999-2009) i pozivajući se na prethodno istraživanje (Dieser, Fox, i Walker, 2002 prema: Deiser, 2011), koje je obuhvatilo dokoličarske programe u periodu pre toga (1978-1998), zaključio da je stanje ostalo skoro nepromenjeno. Ta fundamentalna greška atribucije, koja se „slabo menja“, odnosi se na tendenciju da se precene dispozicioni ili unutrašnji atributi osobe u objašnjavanju ili modifikovanju ponašanja, a istovremeno potceni uticaj aktuelne situacije ili drugih faktora okruženja (Ross, 1977. prema: Deiser, 2011). Na osnovu ovakvih rezultata, Dajzer (2011) zaključuje da je dokoličarsko obrazovanje u kulturnom

ili paradigmatom smislu, zarobljeno u individualistički okvir posmatranja stvarnosti i promoviše individualističke vrednosti. Izrada individualistički zasnovanih modela dokoličarskog obrazovanja, koje se usmerava na analizu i promenu unutrašnjih atributa, prema ovom autoru, može imati nepovoljne posledice za one ljude koji neguju kolektivističke vrednosti, a to mogu biti asimilacija i kognitivna disonanca ili kulturna disonanca. Činjenje fundamentalne greške atribucije u programima dokoličarskog obrazovanja nema negativne efekte samo na one koji se ne „uklapaju“ u većinu, već je suštinski problematično za sve ljude, jer stvara iluziju ostvarivanja kontrole i pruža simplifikovana objašnjenja i zahteva niže nivoe sposobnosti kritičkog mišljenja u odnosu na kompleksne socijalne probleme. Zato, modeli i programi dokoličarskog obrazovanja treba da se oslobode ovakve vrste pristupa i promovisanja individualizma „...u kojem svi problemi počinju i završavaju se sa individuum“ (206) i nasuprot tome počnu da nude sadržaje koji obuhvataju ekološke i sociološke aspekte postojećih socijalnih problema i odnosa individue prema njima. Primer koji ćemo navesti govori u prilog tome da je takav pristup moguć.

Projektno orijentisano dokoličarsko obrazovanje se zasniva na projektno orijentisanom učenju, čija primena izmešta proces dokoličarskog obrazovanja sa podučavanja nekog o slobodnom vremenu ka učenju i konstruisanju slobodnog vremena sa tim nekim. Ovakav pristup je, prema mišljenju ovih autora, ključan kada dokoličarsko obrazovanje uključuje ljude sa margina, tj. one koji odstupaju od standarda propisanog u zapadnom svetu. Budući da je slobodno vreme kao koncept izgrađeno u okvirima dominantne paradigme evropske i severno-američke kulture, dokoličarska praksa ojačava specifične kulturne aspekte, vrednosti i strukture moći, koje nisu sasvim primenjive u svim kontekstima i na sve grupe korisnika. Dajzer, Foks i Voker (prema Ibid.) to potvrđuju i podacima iz svog istraživanja koje se sastojalo u analizi sadržaja dokoličarskog obrazovanja koje je otkrilo da 119 od 121 obrazovne komponente dokoličarskog

obrazovanja proizilaze iz evropske i severnoameričke individualističke kulture, koja promovira vrednosti prosečnog čoveka srednje klase, bele rase. Prednost korišćenja projektno orijentisanog pristupa omogućava praktičarima u oblasti dokolice da na kolaborativan način, zajedno sa učesnicima, istražuju na koji način slobodno vreme može biti definisano, uobličeno ili operacionalizovano, da zajedno kreiraju bilo dobro ili loše slobodno vreme, smanje uticaj ili podrže određene kulturne vrednosti, kao i da stvaraju nova značenja. Tako, projektno orijentisano učenje na fundamentalan način menja uslove pod kojim dokoličarsko obrazovanje može biti dizajnirano, implementirano i procenjivano.

Takav drugačiji model dokoličarskog obrazovanja ima sledeće karakteristike u odnosu na uloge učesnika dokoličarskog obrazovanja, odgovornosti za učenje, sadržaje, sam proces i njegovu evaluaciju:

- **ULOGA ONOGA KOJI POUČAVA:** Uloga profesionalaca u slobodnom vremenu nije više uloga eksperta i prenosioca znanja, procenjivača i nekoga ko usmerava, već se pre radi o ulozi putnika, ravnopravnog odraslog učenika, onoga koji sluša i istražuje značenje slobodnog vremena za svakog pojedinca ili grupu ljudi. Praktičar ili facilitator slobodnog vremena zajedno sa učesnicima učestvuje u procesu učenja o etničkim razlikama, različitostima uopšte, slobodnom vremenu, represiji, strukturama moći i drugim relevantnim temama koje su od značaja za određenu zajednicu.
- **ODGOVORNOST ZA UČENJE:** Dokoličarsko obrazovanje ne predstavlja vrstu „intervencije“, već se pre radi o kreiranju takvog projekta koji podržava razvijanje veština za kompleksan proces rešavanja problema u odnosu na slobodno vreme. U tom smislu, praktičar u oblasti slobodnog vremena, kao i učesnik dele odgovornost u odnosu na poučavanje,

učenje i demonstraciju znanja i veština u vezi sa slobodnim vremenom. Na primer, i jedni i drugi su odgovorni za zaustavljanje i sprečavanje represivnih načina praktikovanja slobodnog vremena, razvijanje veština za određene aktivnosti i prikupljanje informacija o različitim pristupima, perspektivama i kritici slobodnog vremena.

- **ULOGA ONOG KOJI UČI:** Učesnik dokoličarskog obrazovanja je ujedno neko ko otkriva, integriše i prezentuje ideje. On je taj koji učestvuje u uobličavanju radnih zadataka i njihovom izvođenju. Na taj način, i učesnik i facilitator traže strategije od kojih obe strane imaju korist i izvlače najbolje iz jednog i drugog. To znači da mogu zajedno istraživati istoriju, porodične odnose, odnose u zajednici, filozofiju, vrednosti i norme zajednice, sa ciljem razvijanja specifičnog obrazovno-dokoličarskog programa. Uloga facilitatora u tome, između ostalog, može biti i pružanje pomoći učesnicima da kritički procenjuju postojeće modele dokoličarskog obrazovanja i uočavaju razliku između njih i onih koje sami kreiraju.
- **OBRAZOVNI SADRŽAJI:** Obrazovni sadržaji su takođe kreirani putem zajedničkog delovanja učesnika i facilitatora putem prikupljanja primarnih izvora, intervjua i rada na terenu. Ovde se saradnja proširuje sa facilitatora i učesnika na stanovnike lokalne zajednice. Prikupljene informacije se kolaborativno evaluiraju, organizuju za prezentovanje i dalje razvijaju.
- **OBRAZOVNI PROCES:** S obzirom na to da zahteva kolaboraciju, konstrukciju i sintetizovanje informacija, kao i performans prikupljenih znanja, veština i mudrosti, proces učenja može biti izvođen sa grupama, zajednicama i asocijacijama.

- EVALUACIJA OBRAZOVANJA: I na kraju, procenjivanje se odnosi kako na proces, tako i na produkte koji su kreirani zajedničkim delovanjem učesnika i facilitatora dokoličarskog obrazovanja. Procenjivanje uključuje opipljiva postignuća, javne prezentacije i demonstraciju veština i razumevanja.

Projektno orijentisano učenje pruža drugačiju strategiju za kreiranje i programiranje dokoličarskog obrazovanja, koje uključuje odnose moći u društvu, kulturne različitosti i vrednosti u vezi sa slobodnim vremenom i samopovrđivanjem u njemu. U odnosu na facilitatore, ovakav pristup omogućava izlaženje iz okvira *dokoličarske monokulture* koja propisuje jedinstvene i univerzalne standarde načina učenja, obrazovanja i shvatanja slobodnog vremena koji važe za sve ljude. To znači da ovakav model prevazilazi modernističke premise, kako u oblasti slobodnog vremena, tako i u oblasti obrazovanja. Prema našem mišljenju, ovakav model dokoličarskog obrazovanja, u odnosu na prikazane u prethodnom poglavlju, mnogo je bliži andragoškim specifičnostima slobodnog vremena koje se iscrpljuju kroz akciju i kreaciju.

To znači da svet dokolice nije više privilegovan svet u kome se obrazovanje javlja kao sredstvo ili faktor kroz koji se realizuju viši nivoi treninga, poučavanja ili obuke, i gde se neko ko je već hrabro prošao kroz ovaj proces može smatrati podobnim da vodi drugog na putu konstantnog usavršavanja (putem kreiranja kulture znanja - koje je dinamično, a ne statično, budući da obezbeđuje lični rast - zadobijenog putem iskustva), kao što smatraju modernistički orijentisani autori, kao u ovom slučaju Eli Koen-Gevert i Robert Stebins (2007b). Smatramo da u osnovi svakog dokoličarskog obrazovanja leži učenje koje je u svojoj suštini razvojno, a za nas to znači kreiranje putem akcije.

Pokušaćemo ukratko da ekspliciramo u čemu vidimo razliku između prethodno prikazanih modela i ovakvog koncipiranja dokoličarskog obrazovanja. Kao što smo pomenuli, prethodno prikazani modeli ilustruju modernistički trend u obrazovanju odraslih, koji fokus proučavanja usmerava na raspoznavanje jedinstvenih kvaliteta odraslog učenika, kao osnove za razvijanje efektivnih strategija obrazovanja odraslih (Plumb, 2014). Ovakav trend karakterističan je za period pre 80-ih godina dvadesetog veka i oslanjao se uglavnom na tradiciju biheviorističke, kognitivističke i humanističke psihologije, socijalne psihologije i analitičke filozofije. Za razliku od ovakvog pristupa, period posle 80-ih, koji obeležava narastajući uticaj feminističkih teorija, postkolonijalizma, kritičke teorije i sve većeg broja postmodernistički orijentisanih autora, dovodi do preispitivanja individualističkog pristupa u proučavanju obrazovanja i učenja odraslih. Fokus se sada pomera sa shvatanja znanja kao postignuća „racionalnog pojedinca“, na shvatanja koja znanje smatraju socijalnom konstrukcijom u okviru promenljivog društvenog konteksta. Dok je prema prvom pristupu učenje individualan proces (pri čemu pojedinac ima prirođenu sposobnost za učenje, koja se može unprediti), a osnovna svrha obrazovanja unapređivanje individualnog procesa učenja u nespecificovanim i neutralnim socijalnim kontekstima, drugi pristup gleda na učenje kao na sociokulturni proces, pa je svrha obrazovanja u unapređivanju kritičkog kapaciteta ljudi za raspoznavanje opresivnih socijalnih struktura i transformaciju socijalnih konteksta putem participacije u konstruisanju znanja (Plumb: Ibid.).

Kao što smo istakli prilikom razmatranja slobodnog vremena da smatramo potrebnim prevazilaženje individualističkog pristupa, slično shvatanje ispoljavamo i kada je reč o obrazovanju odraslih, pa tako i kada je u pitanju dokoličarsko obrazovanje odraslih. „Ljudsko učenje nije moć koju jednostavno posedujemo. Umesto toga, to je moć koja je iskrsla unutar naše vrste i koja se razvija unutar svakog od nas kao rezultat slivanja interaktivnih sila (Donald,

2001; Tomasello, 2014, 2009, 1999; prema: Plumb, 2014:198). Iako naše genetsko nasleđe obezbeđuje neke od parametara koji oblikuju našu sposobnost za učenje, specifična istorija našeg rasta i razvoja, uključujući mnoštvo različitih iskustava, u mnogo većoj meri utiče na našu ukupnu sposobnost učenja (Klinberg, 2008 prema: Plumb, 2014). Jedan od značajnih izvora iskustava predstavlja angažovanje naših tela u interakciji sa svetom prirode koji nas okružuje, jer testirajući sposobnosti naših tela prilikom susretanja sa materijalnim okruženjem, mi učimo načine izvođenja određenih radnji, koji nam obezbeđuju, ne samo praktične veštine, već i radne strategije, potrebne za testiranje i učenje novih stvari o spoljašnjem svetu. Ipak, drugi veoma značajan izvor iskustva za ljudska bića jeste onaj koji se stiče unutar socijalnih grupa. Prema Tomaselu (Tomasello, 2014, prema: Ibid.) ova iskustva mogu biti dvojaka: a) možemo imati iskustvo drugih ljudi na isti način na koji doživljavamo prirodne objekte (testirajući naše sposobnosti u odnosu na druge ljude, učeći da delujemo na načine koji nam omogućavaju da realizujemo svoje namere); i krucijalno, b) ljudi su, takođe, sposobni da se udružuju jedni sa drugima u kontekstima zajedničke svrsishodnosti i kooperacije, koji imaju krupne efekte na naše mišljenje i učenje.

Ono što Plumb (Ibid.) pokušava ovom analizom jeste ukazivanje da i jedan i drugi pristup obrazovanju odraslih, posmatrani za sebe, imaju svoje slabosti, koje se ogledaju u sledećem: modernistički pristup vidi kontekst učenja kao neproblematičan, shvatajući olako socijalni svet i pitanje društvenog progressa, dok se slabost postmodernističkog pristupa ogleda u posmatranju pojedinca (onoga koji uči) kao neizbežan ishod socijalizacijskih procesa. Ukazujući na to da ljudi poseduju moć da uče (kao rezultat sposobnosti različitih i međusobno povezanih delova neurološkog sistema da se menjaju pod uticajem iskustva), ali ujedno i da ljudi uče u kooperativnim grupama, autor praktično pokušava da uskladi ova dva pristupa. To znači da ne treba tek tako odbaciti modernističke premise, kao ni prosto pripisati moć učenja društvenim grupama po sebi.

Kooperativne grupe, prema njegovom mišljenju imaju drugačiju moć, a to je – moć da uspostavljaju norme (Elder-Vass, 2013, 2011; Wenger, 1999; Habermas, 1985), kao sporazume do kojih su došli članovi grupe u odnosu na različita značenja koja dele, uključujući značenja reči i gestova koji čine jezik, norme o pravilima diskursa, norme o zajedničkim elementima kulture, kao i norme o tome šta konstituiše validno znanje. „Grupe proizvode sporazume (najvećim delom putem diskursa) i na osnovu njihovih iskustava tog diskursa i sporazuma, kao i njihovih iskustava promišljanja sporazuma, ljudi uče da usklađuju (ili odbijaju da usklađuju) njihove misli i akcije sa tim normama“ (Plumb, Ibid:199). Posmatrajući učenje odraslih kao pojavnu ljudsku moć koja se razvija unutar slojevite stvarnosti (a ona obuhvata podupiruće neurološke strukture, odvijajuće kognitivne snage, prirodno okruženje, male intenzivne i kolaborativne grupe koje uspostavljaju norme, kao i veće složene socijalne strukture), omogućava drugačiji pogled na obrazovanje odraslih, pa u ovom slučaju i na dokoličarsko obrazovanje. Sagledavajući načine na koji ljudska bića učestvuju u kreiranju socijalnih struktura i načina na koje te socijalne strukture onda postaju iskustveni kontekst ljudskog učenja (koje za uzvrat otvaraju nove mogućnosti za socijalni razvoj), prema Plumbu (Plumb, Ibid.), omogućava da prihvatimo da se moć socijalnih grupa ne ogleda u učenju, već u validaciji socijalnih normi. To znači da se svrha obrazovanja odraslih ne ogleda u podržavanju ljudskog učenja, već suštinu njegove svrhe čini kreiranje kolaborativnog socijalnog konteksta, koje proizvode norme koje su dobre i pravične, norme koje onda dalje mogu proizvoditi takvu vrstu iskustava kroz koja ljudi mogu dalje razvijati kapacitete za dalje promovisanje pravičnosti i socijalnog blagostanja.

Ovakav pogled na obrazovanje odraslih, pa time i na dokoličarsko obrazovanje odraslih, mnogo je više u skladu sa andragoškim specifičnostima slobodnog vremena izraženim kroz akciju i kreaciju, u odnosu na većinu postojećih modela dokoličarskog obrazovanja, zasnovanih na pristupu koji promovise

individualizovan set obrazovnih ishoda izraženih kroz izbor i uključenost, potrebnih sa stanovišta objektivnih zahteva života u savremenom društvu. Takav pristup dokoličarskom obrazovanju koristi prirodne kapacitete ljudskih bića za učenje kao delujućih agenata u odnosu na svoje okruženje, kao i stvaralačke kapacitete grupne kolaboracije, te omogućava preispitivanje postojećih premisa i postavki o ulozi slobodnog vremena u životu čoveka i stvaranje novih značenja slobodnog vremena (kreacija), a istovremeno i osnaživanja pojedinaca da deluju u pravcu kontinuiranog kreiranja okruženja u kojima je takvo iskustvo učenja i razvoja moguće (akcija). To dalje znači da, kroz andragoško-metodičke specifičnosti dokoličarskog obrazovanja (u odnosu na uloge učesnika, podeljenu odgovornost, tok procesa učenja i sadržaj obrazovanja, kao i njihovu evaluaciju) koje smo prikazali, proces i produkt učenja postaju podjednako važni i predstavljaju specifičnu metodologiju razvoja („sredstvo-i-rezultat“ (Holzman, 2010)), koji se odvija putem njihovog jedinstvenog delovanja.

3.

**OBRAZOVANJE I KVALITET SLOBODNOG
VREMENA ODRASLIH**

3.1. Kvalitet slobodnog vremena u kontekstu kvaliteta života odraslih

„Tokom dana dešava nam se da u mislima često odlutamo ka omiljenim dokoličarskim aktivnostima koje nam pomažu da se nosimo sa stresom, da budemo fizički zdraviji ili da jednostavno uživamo u životu" (Rodriguez i Gamble, 2010:48). Sve ove potrebe imaju veze sa kvalitetom našeg života. Kvalitet života nije sam po sebi cilj, ali čini osnovu i pozadinu čovekove težnje da se uključi i bira aktivnosti koje ga ispunjavaju, koje donose zadovoljstvo i osećaj prijatnosti i čine da se oseća srećno. Može se reći da je pitanje konstituenata ljudske sreće ili zadovoljstva prisutno od davnina (Anderson i Burchardt, 1999; Deiner i Suh, 1997). Najzaslužniji za istorijski razvoj koncepta sreće je Aristotel (1980), koji je sreću shvatao kao produkt života ispunjenog vrlinama (Lazarević, 2001; Anderson i Burchardt, 1999; Kačavenda-Radić, 1989). Prema njegovom konceptu, *eudaimonia* predstavlja princip po kome pojedinci, da bi postigli *dobar život*, treba da realizuju svoj puni potencijal (Kačavenda-Radić, Nikolić Maksić i Ljujić, 2011; Deiner i Suh, 1997). Tako je postavljena osnova za filozofsko poimanje sreće i „dobrog života“ u zapadnom svetu, koje je dalje razvio Kant, pozivajući, kroz kategorički imperativ, pojedince da postignu *dobro društvo* delujući moralno, dok je istočnjačka filozofija shvatanje *dobrog života* razvijala na veličanju vrline uzdržavanja od individualnih želja i apsiracija, na račun podjednake raspodele dobara među ljudima. Danas, „traganje za kvalitetom života, postalo je narastajuća briga pojedinaca, zajednica i vlada u nastojanju da pronađu i održe zadovoljstvo, sreću i veru u budućnost u svetu ubrzanih promena“ (Lloyd i Auld, 2002:43). Ovakvi postulati postavljeni su još u 18. veku, kada su prosvetitelji uzdigli ljudsku sreću u vrhunski ideal, boreći se protiv verovanja u pokvarenost ljudske prirode, rehabilitujući epikurizam, užitak i strasti čoveka, proklamujući da je čovek rođen da bude slobodan i srećan (Lypovetsky, 2008). Tako je danas,

težnja za srećom, prema *Deklaraciji nezavisnosti*, ne samo nešto poželjno ili što se preporučuje već i pravo svih građana (Rodriguez i Gamble, 2010), i prvi od prirodnih zakona, koji je presudna i najhitnija aktivnost ili kako kaže Volter (prema: Lypovetsky, 2008:209) „veliki i jedini zadatak koji moramo imati je taj da živimo sretni“.

Načini na koje slobodno vreme doprinosi osećanju sreće i kvalitetu života se, prema Rodrigezu i Gamblu (2010) ogleda kroz sledeće napore: razumevanje kako slobodno vreme doprinosi kvalitetu života, objašnjavanje odnosa između slobodnog vremena i ostalih životnih domena, i identifikovanje resursa u slobodnom vremenu koji mogu poboljšati kvalitet života. Prema ovim autorima, da bismo razumeli kako slobodno vreme doprinosi kvalitetu života, potrebno je prvo razumeti šta je kvalitet života, šta ga čini i šta utiče na njega. U suštini, slažemo se sa autorima, s tim što ne smatramo da je razumeti slobodno vreme isto što i jasno odrediti i definisati ga, kao ni da je to uvek potrebno. Svakako nije, bar u kontekstu ovog istraživanja, s obzirom na to da kvalitet života ovde nije centralna tema.

Autorka Henderson (2007) navodi da je kvalitet života pojam koji prilično izmiče definisanju, tako da se autorka pita da li je to uopšte moguće, jer i samo shvatanje o tome da li je moguće definisati ga ili ne, varira od kulture do kulture. Kao što je to slučaj sa slobodnim vremenom, ljudi različitih kultura ga mogu definisati različito (Iwasaki, 2006, prema: Ibid.). Kvalitet spada u najopštije pojmove i kao takav može se dovesti u vezu ne samo sa svakom ljudskom delatnošću i proizvodom nego i sa svakom pojavnošću (Kačavenda-Radić, Nikolić Maksić, Ljujić, 2011). Izvori i obilje različitih pristupa kvalitetu govore o višeznačnosti ovog pojma koji uključuje razumevanje kvaliteta kao karakteristike ili svojstva, kao standarda ili merila za nešto, i kao vrednosti. Budući da je kvalitet vrednosna kategorija, tj. da je po sebi vrednost, kvalitet je uvek poželjan i predstavlja nešto čemu se teži (Kačavenda-Radić, Nikolić

Maksić, Ljujić, 2011; Kačaveda-Radić, 1991). Tako se kvalitet života najčešće odnosi na percepciju toga šta čini dobar život (Henderson, 2007). Hamel (Hamel, 2004) ukazuje da filozofi egzistencijalizma ističu kao nezaobilazne komponente kvaliteta života značenje, svrhu i slobodu izbora, kvalitete koji se povezuju i sa slobodnim vremenom.

Autori se uglavnom slažu oko toga da je to „...kompleksan, višedimenzionalan konstrukt, koji zahteva mnogostruke pristupe iz različitih teorijskih uglova posmatranja“ (Diener i Suh, 1997:214). Svetska zdravstvena organizacija (1997: 1, prema Garcia-Villamizar i Datillo, 2010) definiše kvalitet života kao: „percepciju životne pozicije od strane pojedinca u okviru kulturnog konteksta i sistema vrednosti, u odnosu na njegove ciljeve, očekivanja, standarde i probleme. To je širok i obuhvatan koncept koji je na kompleksan način uslovljen fizičkim zdravljem, psihološkim stanjem i socijalnim odnosima pojedinca i njihovim međuosobnim sa bitnim odlikama neposrednog okruženja“.

Kao razlog opšteg neslaganja među autorima o tome šta čini kvalitet života i kako ga definisati, Anderson i Burkhart (Anderson i Burchardt, 1999) navode dve stvari: a) autori i istraživači iz različitih disciplina pristupaju definisanju kvaliteta života polzeći iz različitih perspektiva i b) fokusiraju se na različite aspekte. Tako se filozofi interesuju za prirodu ljudske egzistencije i otkrivanje toga šta čini dobar život, ekonomisti za raspodelu resursa za postizanje alternativnih ciljeva, istraživači iz oblasti medicinskih nauka za varijable povezane sa zdravljem i bolestima, dok sociolozi i psiholozi najčešće opisuju kvalitet života u terminima aspiracija ili očekivanja u životu pojedinaca i mere u kojoj su te aspiracije i očekivanja ispunjeni (Ibid.).

Pejatović (2005) je identifikovala nekoliko različitih načina pristupanja definisanju kvaliteta života. Autorka smatra da jednu grupu čine oni koji daju eksplicitno određenje pojma *kvalitet života*, dok drugu grupu čine oni koji ga

objašnjavaju tako što nabrajaju segmente koje obuhvata, kao što su: stanovanje, posao, obrazovanje, socijalna okolina, fizička okolina, potrošnja, zdravlje, pa tako i slobodno vreme. Treću grupu bi predstavljali autori, kao što je Fridmen (prema: Ibid.), koji ne daju eksplicitno određenje, već putem proučavanja segmenata koji ga čine, daju obuhvatan okvir za njegovo razmatranje od etape do etape. Kako autorka primećuje, prvi i treći pristup karakteriše pokušaj da se kvalitet života definiše, dok u drugom pristupu taj napor izostaje. Radi se o onim autorima koji najčešće, daju uvod u istraživanje kvaliteta života ili prezentuju empirijske podatke koji o njemu govore. S obzirom da cilj ovog istraživanja ne obuhvata eksplicitno kvalitet života, nego se usmerava na posmatranje slobodnog vremena kao njegovog segmenta, nećemo se detaljnije baviti njegovim određenjem, već ćemo zauzeti pristup usmeren na segmente. Drugim rečima, usmerićemo se na razumevanje mesta i uloge slobodnog vremena u kontekstu kvaliteta života.

Upravo u takvim razmatranjima, autori najčešće i zauzimaju ovaj pristup, na šta ukazuju Lojd i Old (Lloyd i Auld, 2002:48): „kada ljudi koriste termin kvalitet života, oni često dodeljuju vrednost i korisnost nekom od aspekata čovekovog života". Ovi aspekti se u stvari odnose na određene životne domene koji se vrednuju i čine značajnim u datom trenutku. Tako, Kamins (Cummins, 1996, prema: Ibid.) navodi sledeće domene:

- 1) zdravlje: fizičko i mentalno;
- 2) materijalno blagostanje: kuća, garderoba, auto, prihodi, štednja;
- 3) produktivnost: zaposlenje i ostali plaćeni poslovi, škola, zanimanja, kućni poslovi;
- 4) intimnost: socijalna podrška koja uključuje prijatelje, partnera, decu i porodicu;
- 5) sigurnost: količina privatnosti, stepen kontrole nad životom (uključujući finansijsku i pravnu) i nivo fizičke sigurnosti;

- 6) zajednica: mesto stanovanja ili mesto svakodnevnih interakcija sa drugima;
- 7) emocionalno blagostanje: dokoličarske ili rekreacijske aktivnosti uključujući hobije, religiozna uverenja i praktikovanje vere, kao i aktivnosti preduzimate radi uživanja.

Kao što se vidi, slobodno vreme ima svoje mesto u određenju kvaliteta života, zajedno sa ostalim bitnim životnim aspektima. Deluje čudno što autor svrstava slobodno vreme u emocionalno blagostanje, odnosno čudno je to što ne samo da ga svrstava nego ih izjednačava. Najverovatniji razlog tome je što se sa slobodnim vremenom povezuju pozitivne emocije kao što su zadovoljstvo, osećaj prijatnosti i osećanje sreće. Isti oni koji se povezuju sa kvalitetom života. Deluje kao da su izjednačeni, ali samo na prvi pogled. U osnovi slobodnog vremena je pretpostavka da slobodno vreme sami bираmo. Iz toga proizilazi sledeća pretpostavka, da ukoliko imamo slobodu izbora, biraćemo aktivnosti koje nam donose prijatnost, zadovoljstvo i mogu da nas učine srećnim. Aktivnosti slobodnog vremena su onda sredstvo da se to postigne, a kvalitet života cilj koji treba postići. Pritom, osećanje sreće je prisutno i u pozadini je i jednog i drugog. To ukazuje da se radi o različitim pojmovima, ali koji su međusobno povezani i isprepletani.

Fels i Peri (1995) predlažu model kvaliteta života koji:

- integriše objektivne i subjektivne indikatore,
- obuhvata širok raspon životnih domena, i
- individualnih vrednosti.

Ovakav model uzima u obzir činjenicu da spolja određene norme ne bi trebalo primeniti bez osvrta na individualne različitosti. On, takođe, omogućava objektivno upoređivanje različitih situacija, između određenih grupa, u pogledu toga šta je normativno. Do sličnog zaključka je došao i sam Fels (Felce,

1997) koji kvalitet života posmatra kao multidimenzionalni koncept sastavljen od: a) objektivnih životnih uslova, b) subjektivnog zadovoljstva životom i c) kombinacije objektivnih uslova i zadovoljstva životom na skali važnosti za individuu.

Da sama konceptualizacija kvaliteta života zahvata više značajnih stvari, primećuje i Pejatovićeva (2005), koja, između ostalog, uključuje sledeće elemente njegove odrednice, koje bismo mi ovde izdvojili:

- Kvalitet života je zbirni pojam (ili stanje), s obzirom da se odnosi na ukupnost čovekovog života i obuhvata brojne oblasti. Uz to, treba reći da se istovremeno radi o nivou i o svojstvu (to shvatamo kao tačku (dostignuti nivo) na nekom određenom kontinuumu (svojstvo), pa onda njihov zbir), u određenom trenutku vremena (jer se on prirodno menja sa promenom životnih uslova);
- Kvalitet života treba istovremeno posmatrati kao činjenično stanje i kao vrednost, s obzirom na to da će osoba (u autorkinom određenju to mogu biti i pojedinci i društvene grupe, kao i društvo u celini) određivati kvalitet svog života putem vrednovanja i na osnovu zadovoljavanja svojih potreba;
- Kvalitet života ili takvo zbirno stanje (nastalo „kao rezultat dosegnutih položaja na dimenzijama različitih svojstava“ (Ibid.:16)) može nastati na osnovu objektivnih i subjektivnih procena, ali su i te objektivne procene, naravno izraz subjektivnog (s obzirom na doživljaj svakog od nas šta je objektivno) i obuhvataju određeni osećaj (ne)zadovoljstva životom.

Istražujući koncepte određenja kvaliteta života različitih autora u društvenim naukama, Anderson i Burkhart (1999) dolaze do identičnog zaključka da sva ta određenja, iako naizgled različita, podrazumevaju sledeće tri ideje:

- Iako kvalitet života može biti definisan u terminima globalnog zadovoljstva i osećaja sreće, ova opšta percepcija je uvek pod uticajem brojnih oblasti ili dimenzija života;
- Sreća ili zadovoljstvo životom je određeno razlikom između nećijih zadovoljenih potreba ili očekivanja u svakom domenu u poređenju sa tim šta neko zaista poseduje ili je postigao u tom domenu;
- Kvalitet života možemo jedino razumeti iz perspektive osobe o čijem kvalitetu života se radi, što će reći da se radi o subjektivnom fenomenu ili kako je to Pejatovićeva (2005:15) opisala „uvek je reč o kvalitetu upravo mog (i neponovljivog) života“.

Pokušaćemo u nastavku da osvetlimo svaku od ove tri ideje koje se čine fundamentalnim za razumevanje fenomena „kvaliteta života“, a sa aspekta slobodnog vremena.

1) Slobodno vreme odraslih kao dimenzija kvaliteta života

Autorica Freysinger (Freysinger, 2006, prema Henderson, 2007) je predložila da kvalitet života predstavlja kombinaciju materijalnih, socijalnih i kulturnih resursa, kao i odnosa podrške drugima. Slobodno vreme predstavlja značajan element kvaliteta života, kao što su to čist vazduh i voda, obrazovanje, javni transport, biblioteke i zdravstvena zaštita (Henderson, 2007). Kačavenda-Radić (1992) navodi da su brojna istraživanja (Iso-Ahola, 1991, Lenskyj, 1991, Melandey, 1991 prema: Ibid.) pokazala da opštem zadovoljstvu životom više doprinosi zadovoljstvo koje pružaju sadržaji slobodnog vremena, nego sadržaji bilo kog drugog segmenta življenja. Prema Hendersonovoj (2007) slobodno vreme, takođe, doprinosi drugim dimenzijama kvaliteta života, kao što su zdravlje, sreća i zadovoljstvo.

Fels i Peri (1995) smatraju da je kvalitet života multidimenzionalan i obuhvata pet dimenzija: fizičko blagostanje, materijalno blagostanje, socijalno blagostanje, emocionalno blagostanje, kao i razvoj i aktivnost, pri čemu slobodno vreme spada u poslednju dimenziju. Fels (Felce, 1997) je nešto kasnije predložio sličan model, u kome kao dimenzije kvaliteta života vidi sledeće:

- a) fizičko blagostanje (zdravlje, ishrana, fitnes, pokretljivost, lična sigurnost);
- b) materijalno blagostanje (bogatstvo, posedovanje, prihod, materijalna sigurnost, kvalitet stanovanja, privatnost, komšiluk i okolina stanovanja, transport, ishrana);
- c) socijalno blagostanje (interpersonalni odnosi – porodica i domaćinstvo, rodbina, prijatelji i socijalni život; i učestvovanje u životu zajednice – aktivnosti i događaji, prihvaćenost i podrška; obe ove dimenzije mogu biti sumirane kao socijalni status i set socijalnih uloga);
- d) produktivno blagostanje (lični razvoj – sticanje ličnih veština, kompetencija i ostvarivanje lične nezavisnosti; samopotvrđivanje – ispoljavanje autonomije, izbora i kontrole; konstruktivne aktivnosti – sposobnost pojedinca da koristi vreme na konstruktivan način i u skladu sa sopstvenim načelima. Sve tri navedene komponente produktivnog blagostanja se ispoljavaju u četiri bitne oblasti života: kuća, posao, slobodno vreme i obrazovanje);
- e) emocionalno blagostanje (osećanje sreće, stanje bez stresa, mentalno stanje, samopoštovanje, duhovnost ili religiozna uverenja, seksualnost i opšte zadovoljstvo);
- f) građansko blagostanje (pravo na privatnost, zaštićenost zakonom, pravo na glasanje, državna i građanska odgovornost).

Izdvojili smo ovu konceptualizaciju dimenzija kvaliteta života jer smatramo zanimljivom dimenziju produktivnog blagostanja. Ovakvo viđenje kvaliteta života je specifično po tome što izdvaja i prepoznaje dimenziju produktivnog

blagostanja, kao i po tome što slobodno vreme povezuje sa njom. To ukazuje na značaj aktivnog delovanja čoveka kao osnovnog preduslova njegovog razvoja i postajanja, što je dalje povezano sa osećanjem zadovoljstva i sreće, odnosno percepcijom kvaliteta života. Ovde treba napomenuti da sam lični rast, razvoj i postajanje (samokreacija) nisu i ne moraju biti u direktnoj vezi sa pozitivnim osećanjima, odnosno da osećanje sreće i zadovoljstva može izostati u trenutku aktivnog delovanja ili uključivanja u razvojnu aktivnost. Ipak, ukoliko na razvoj gledamo kao na svojevrsni napredak (naravno, ne u linearnom smislu, već kao drugačiji kvalitet u odnosu na prethodno stanje, postignut u skladu sa ličnim težnjama i aspiracijama uz podršku drugih), osećanje sreće i stanje opšte dobrobiti javlja se kao njegov cilj ili krajnji efekat.

2) *Slobodno vreme odraslih i kvalitet života kroz prizmu činjeničnog i vrednovanog*

Kako objašnjava Pejatovićeva (2005), izgleda da se „najkompleksniji procesi prilikom formiranja konstrukta *kvaliteta života* odigravaju prilikom uspostavljanja različitih relacija na temelju vrednosnih standarda i zadovoljavanja potreba“ (16). Kada je reč o slobodnom vremenu, Kačavenda-Radić (1992) govori o *življenom* i *vrednovanom*, odnosno govoreći o kvalitetu života, ova autorka ističe kao bitnu tačku njihovog susretanja. Kako sama autorka navodi, u empirijskom smislu „...pri pokušaju definisanja kvaliteta življenja u slobodnom vremenu, sa aspekta vaspitanja i obrazovanja, nikako ne može biti zanemaren i vrednosni momenat. Sa aspekta onog koji se bavi vaspitanjem i obrazovanjem, bitno je i življeno i vrednovano“ (67). Ukoliko je disproporcija između činjeničnog i vrednovanog manja, utoliko se više doprinosi kvalitetu.

Naime, autorka govori o kvalitetu življenja u slobodnom vremenu kao glavnoj andragoškoj vrednosti i određuje ga kao „vrednovano postignuće u okviru

mogućnog“ (Ibid.). U ovakvoj odrednici, vrednovano se odnosi na činjenicu da je kvalitet uvek vrednosna kategorija, postignuće (kao ono što se vrednuje) predstavlja stepen čovekovog celokupnog materijalnog i duhovnog ostvarenja, dok se okvir mogućnog odnosi na determinizme različitih nivoa i aspekata (Kačavenda-Radić, Nikolić Maksić i Ljujić, 2011). „Stepen čovekovog duhovnog i materijalnog postignuća u slobodnom vremenu ne zavisi samo od njegovih potencijala nego i od mogućnog u datim uslovima. Mogućno je određeno mnogobrojnim faktorima, i opet, individualnim, socijalnim i prirodnim“ (Ibid:77).

Kada se radi o postignuću u slobodnom vremenu, ono se odnosi na stepen ostvarenih potencijala kroz izabrane aktivnosti slobodnog vremena i predstavlja objekat vrednovanja i sadržaj tj. karakteristiku kvaliteta slobodnog vremena. S obzirom da je za autorku delovanje prema najvišim dometima svojih mogućnosti glavni činilac kvaliteta slobodnog vremena, postizanje tog kvaliteta u uskoj je vezi sa obrazovanjem odraslih. Teško je zamisliti postizanje kvaliteta slobodnog vremena bez obrazovanja, koje se u tom kontekstu javlja kao njegov sastavni deo, ali i njegova determinanta. Obrazovanje doprinosi opštoj kulturi korišćenja slobodnog vremena, a što je ova kultura na višem nivou, to se kvalitetnije živi. Obrazovanje i slobodno vreme odraslih se prožimaju i prepliću, a izvor, kriterijum i krajnji ishod kvaliteta slobodnog vremena je ostvarena humanost, kao izvor svih vrednosti.

3) Slobodno vreme odraslih u kontekstu kvaliteta života kao subjektivnog fenomena

Istraživanja u oblasti društvenih nauka su naglasila postojanje dve perspektive u odnosu na kvalitet života: objektivnu i subjektivnu. Dok se objektivna odnosi na socijalne, ekonomske, političke, zdravstvene faktore, faktore okruženja..., subjektivna perspektiva obuhvata mišljenje čoveka o kvalitetu svog života

uopšte, kao i pojedinim oblastima života, kao što su prijatelji, porodica, posao, škola... (Deiner i dr., 1999 prema: Sivan i Stebbins, 2011; Deiner i Suh, 1997). Objektivni pristup se usmerava na merenje kvaliteta života putem socijalnih indikatora, pa je samim tim i ograničen na spoljne uslove. Drugim rečima, ostajanje samo na objektivnom merenju kvaliteta života ima ograničenu primenu i isključuje ličnu percepciju kako socijalnih indikatora, tako ostalih i subjektivnih procena. Prema Sivanovoj i Stebinsu (2011) ovakvo razlikovanje je potrebno videti u svetlu glavnog cilja dokoličarskog obrazovanja, a to je poboljšanje kvaliteta života. Lako se može pretpostaviti da ljudi koji su relativno zadovoljni svojim iskustvom u slobodnom vremenu, postižu visok skor na merama subjektivnog kvaliteta života. Ipak, pitanje koje ostaje bez odgovora je mera do koje kvalitet života može biti poboljšan u smislu objektivnih faktora. Da li dokoličarsko obrazovanje može imati uticaj na spoljne uslove kao što su kvalitet stanovanja, visina primanja ili pristup zdravstvenim uslugama? U tom smislu, veza između kvaliteta života i dokoličarskog obrazovanja ostaje maglovita i nejasna. Kako smatraju Sivan i Stebins (Ibid.), to tek treba ispitati.

Iz pomenutih razloga se, u oblasti studija dokolice i dokoličarskog obrazovanja, kvalitet života, pre svega, tretira kao subjektivni fenomen, a fokus istraživanja se usmerava na čovekov subjektivni doživljaj njegovog života. Pretpostavka koja stoji iza toga je da kvalitet života može biti određen putem svesnog iskustva čoveka, a u terminima hedonističkih osećanja ili kognitivno iskazanog zadovoljstva (Deiner i Suh, 1997). Čitava oblast proučavanja subjektivnog kvaliteta života ili kako se često navodi u literaturi - subjektivnog blagostanja (subjective well being), izgrađena je na pretpostavci da je, u cilju razumevanja iskustvenog kvaliteta nečijeg blagostanja, prikladno direktno ispitati kako se osoba oseća u odnosu na svoj život u kontekstu njegovih ili njenih lično postavljenih standarda.

Da bismo mogli razumeti subjektivno blagostanje individue, važno je direktno izmeriti kognitivne i emotivne reakcije pojedinca u odnosu na njegov život, kao i pojedine životne domene, što predstavlja osnovnu premisu istraživanja subjektivnog blagostanja. Istraživanje subjektivnog blagostanja ima svoje korene u filozofskim postavkama utilitarne tradicije Bentama (Deiner i Suh, 1997), koji je smatrao da postoje dva suverena motiva: zadovoljstvo i patnja, te tako društva moraju da teže najvećoj mogućoj sreći za najveći mogući broj ljudi. Tako se, prema Dineru i Suhu (Deiner i Suh, Ibid.), subjektivno blagostanje sastoji iz tri međuzavisne komponente: zadovoljstva životom, prijatnog afekta i neprijatnog afekta. Sva tri predstavljaju evaluaciju od strane subjekta u odnosu na svoj život i trenutne životne okolnosti. Tako subjektivno blagostanje obuhvata i pozitivna i negativna iskustva individue. Pozitivno ocenjeno subjektivno blagostanje uključuje prisustvo pozitivnog afekta i zadovoljstvo životom, kako na opštem nivou, tako i u pojedinim domenima, među kojima je svakako i slobodno vreme. S obzirom na to da pojedinac ili društvo mogu imati subjektivno blagostanje u nekim faktorima manje a u nekim veće, sva tri faktora bi trebalo da se procenjuju.

Na osnovu razmatranja slobodnog vremena kao jedne od značajnih dimenzija kvaliteta života, kao i razmatranja cilja dokoličarskog obrazovanja koje se usmerava na ostvarivanje kvaliteta života, moguće je i razmatranje kvaliteta slobodnog vremena prema sličnim principima i modelu konceptualizovanja kvaliteta života:

- pristupanje kvalitetu slobodnog vremena kao multidimenzionalnom fenomenu,
- uzimanje u obzir njegovog činjeničnog i vrednosnog aspekta, kao i
- posmatranja slobodnog vremena kao subjektivnog fenomena.

Dakle, s obzirom na to da slobodno vreme čini jednu od značajnih dimenzija kvaliteta života, kvalitet slobodnog vremena treba posmatrati u kontekstu

kvaliteta života odraslih. U tom smislu, radi se o subjektivnom fenomenu (s obzirom da je zasnovan na objektivnim i subjektivnim pokazateljima, koji su rezultat subjektivne procene), koji obuhvata činjenično i vrednovano stanje, a predstavlja zbir ili sumu različitih kvaliteta.

Iako prihvatamo da konceptualizacija kvaliteta slobodnog vremena poprima opšte odlike koncepta *kvaliteta života* čiji je deo, mora se naglasiti da to nisu identični koncepti. Samim tim, konceptualizacija slobodnog vremena izgleda drugačije i ima druga polazišta. Ono što je nesumnjivo jeste da se slobodno vreme ne može zaobići i izostaviti kada je u pitanju utvrđivanje kvaliteta života pojedinaca ili grupa ljudi. U naporima koji su usmereni da to dokažu, u velikoj meri se otkriva šta sve može obuhvatiti konceptualizacija ili operacionalizacija kvaliteta slobodnog vremena. Tako Old i Lojd (2001), pokušavajući da osvetle ulogu slobodnog vremena u utvrđivanju kvaliteta života, konkretno u cilju predikcije kvaliteta života, predlažu sledeće attribute slobodnog vremena:

- Percepcija kvaliteta okruženja;
- Zadovoljstvo resursima slobodnog vremena (prirodnim, kulturnim, napravljenim od strane čoveka);
- Korišćenje resursa slobodnog vremena (prirodnim, kulturnim, napravljenim od strane čoveka);
- Dokoličarska participacija (kulturna, hobiji, mediji, na otvorenom, socijalna, sport);
- Stav o slobodnom vremenu (kognitivni, afektivni, bihejvioralni);
- Zadovoljstvo slobodnim vremenom (estetsko, obrazovno, fizičko, psihološko, relaksaciono, socijalno).

Od ponuđenih komponenti prve četiri su orijentisane na mesto (*place-centred*), a poslednje dve su orijentisane na osobu (*person-centred*). Drugim rečima, prve predstavljaju objektivne pokazatelje, a druge subjektivne pokazatelje kvaliteta slobodnog vremena, što između ostalog čini i deo operacionalizacije kvaliteta

slobodnog vremena za potrebe istraživanja u ovom radu. Objektivne pokazatelje smo odlučili da ispitamo preko raspoloživog vremena, materijalnih pokazatelja, kao i raspoloživih resursa fizičkog okruženja, dok su subjektivni pokazatelji zdravstveno stanje, socijalno okruženje, vrednovanje slobodnog vremena, lične dispozicije u odnosu na slobodno vreme, kao što su raspoloženje i navike, kao i pripremljenost za slobodno vreme. Uz opštu procenu kvaliteta slobodnog vremena, ovi pokazatelji čine percepciju kvaliteta slobodnog vremena u ovom istraživanju.

Trebalo bi, takođe, napomenuti da se u literaturi, pored termina *kvalitet života*, za označavanje istih ili srodnih pojmova, koriste i termini *blagostanje* (*well-being*), *zadovoljstvo životom* (*life satisfaction*), *sreća* (*happyness*), pa i *životni stil* (*lifestyle*). Kao što se moglo videti, termin *blagostanje* smatramo sinonimom terminu *kvalitet života*. Ovaj termin je često moguće naći u literaturi i kao *subjektivno blagostanje* (*subjective well-being*) ili kao *psihološko blagostanje* (*psychological well-being*). Kao što smo već objasnili, time se ističe prihvatanje polazišta po kome je blagostanje ili kvalitet života zasnovan na subjektivnoj proceni pojedinaca ili grupa ljudi, s obzirom da objektivni pristup razmatranju i merenju kvaliteta života ne daje dovoljan uvid u osvetljavanje njegove problematike.

Termini *zadovoljstvo životom* i *sreća* se prema našem mišljenju razlikuju od pojma *kvalitet života* i ne mogu biti njegovi sinonimi. Oni se odnose na osećanje ili stanje koje može ili ne mora (u smislu pozitivnog afekta) pratiti procenu pojedinih životnih domena ili opštu procenu životne situacije u datom trenutku. Kao što smo videli, *kvalitet života* je mnogo kompleksniji pojam i obuhvata više od afektivnog aspekta nečijeg iskustva. Na zadovoljstvo i sreću se u tom smislu, može pre gledati kao na simptome ili pokazatelje težnje za postizanjem kvaliteta života. Drugim rečima, određeni stepen zadovoljstva ili osećanja sreće je sastavni deo procene kvaliteta života. Sreća i zadovoljstvo,

svakako su srodni pojmovi, pri čemu ih neki razlikuju, a neki koriste kao sinonime. Bez pretenzija za udublјivanjem u razlike među njima, reći ćemo samo da se često zadovolјstvo predstavlja kao kratkotrajno stanje, dok se o sreći (bar sa ovog aspekta) govori kao relativno trajnom ili trajnijem stanju.

Životni stil ili *stil života* se odnosi na načine na koje pojedinac živi u određenom prostoru i vremenu, tj. određenom društvenom okruženju. Obuhvata, kako aktuelno ponašanje pojedinca, tako i odnos koji uspostavlja i ima prema datom okruženju. Na taj način shvaćen, stil života svakako, u izvesnom stepenu određuje kvalitet života (Pejatović, 2005), ali se nikako ne može poistovetiti sa njim. Svesni ovih razlika, nastavićemo da koristimo ove pojmove kao moguće pokazatelje kvaliteta slobodnog vremena.

U razmatranjima dokoličarskog obrazovanja, kvalitet života se posmatra kao ishod obrazovno-dokoličarske intervencije. Drugim rečima, putem dokoličarskog obrazovanja „pojedinici mogu razviti i povećati svoje znanje, interesovanja, veštine, sposobnosti i ponašanja do nivoa u kome slobodno vreme može dati doprinos kvalitetu njihovih života“ (Datillo, 2008:93). Tako je i jedna od polaznih pretpostavki ovog istraživanja da će postojati pozitivna povezanost između obrazovanja i kvaliteta slobodnog vremena, odnosno da postoji izvesna vrsta pozitivnog ishoda uključivanja u obrazovno-dokoličarske aktivnosti u odnosu na kvalitet slobodnog vremena, kao sastavnog dela kvaliteta života. Obrazovno-dokoličarske intervencije su dizajnirane na način da putem delovanja na doživljaj priјatnosti, zadovolјstva i pozitivnog afekta, optimizma, usklađenosti identiteta, kompetentnosti, autonomije, pozitivnih odnosa sa drugima, iskustvima toka i pomaganja drugima - dovedu do fizičkog i psihološkog blagostanja u slobodnom vremenu (Carruthers i Hood, 2004). Segmenti koje smo nabrojali jesu komponente koje se u okviru različitih teorijskih koncepcija ističu kao ključne za vođenje ispunjenog i zadovolјstvom prožetog života, pa tako i onog u slobodnom vremenu. Shodno tome, u

narednom delu rada, fokusiraćemo se na njihovo objašnjenje i opis teorijskih pristupa koji ih promovišu.

Pre toga, čini nam se da je značajno napomenuti da je kvalitet života, prevashodno modernistički koncept. Teško je dati postmodernističku kritiku ovog koncepta, jer kvalitet je upravo jedan od velikih metanarativa, koji postmodernisti teže da dekonstruišu. Kada je reč o kvalitetu, s jedne strane, čini se da je ta dekonstrukcija suvišna, jer se postmodernistička orijentacija najverovatnije ogleda u nezainteresovanosti za kvalitet. S druge strane, dekonstrukcija drugih metanarativa, kao što su postignuće, izuzetnost, ekspertiza, znanje, sreća, zadovoljstvo i sl. može lako osporiti i težnju za kvalitetom. Druga bitna stvar je i to što bi takva dekonstrukcija verovatno učinila ispitivanje kvaliteta nemogućim, što znači da naša usmerenost na ispitivanje kvaliteta slobodnog vremena mora ostati na nivou modernističkih postavki. To je, takođe, u skladu sa našom istraživačkom orijentacijom, pristupom i metodologijom. Ono što jeste moguće je napor da ostanemo dosledni dokoličarskom (*lesurly*) i razigranom (*playful*) pristupu i uključimo ga u konceptualizaciju i operacionalizaciju kvaliteta slobodnog vremena odraslih. Druga stvar koja je moguća jeste uzeti u obzir *postmoderno slobodno vreme* odnosno karakteristike slobodnog vremena u postmodernističkom društvu. Kao što se moglo videti u prethodnim poglavljima, ima autora (Rojek, 1995; Edwards i Usher) koji na postmodernizam gledaju kao na epohu koja je krajem 20. i početkom 21. veka zamenila modernizam. Društvene promene u tom procesu su imale veliki uticaj na korišćenje resursa i uopšte na mogućnosti u slobodnom vremenu (Best, 2009). Prema Rojeku (1995) postmodernizam karakteriše neukorenjenost, pri čemu svet postaje univerzalno kulturno mesto ili prostor. Drugim rečima, sa ove druge strane modernizma, kako autor često kaže, prostori u kojima se odvija slobodno vreme, kao što su tržni centri, luna-parkovi i centri za rekreaciju, gube svoj značaj na lokalnom nivou i postaju univerzalna kulturna mesta, koja mešaju fantaziju i fikciju sa stvarnim

događajima, da bi konstruisali značenje slobodnog vremena i kreirali dokoličarsko iskustvo. S obzirom na značajnu promenu u životnim stilovima (time i u dokoličarskim stilovima), kvalitet života u ovom kontekstu se sigurno sasvim drugačije doživljava. To ne bi trebalo izostaviti prilikom razmatranja rezultata istraživanja kada je u pitanju kvalitet slobodnog vremena, kao i njegov odnos sa obrazovanjem.

U ovom delu smo se dotakli pitanja koja ćemo razraditi u sledećim poglavljima, pre svega, kroz pokušaj opisa toga šta predstavlja kvalitet slobodnog vremena i kakva je uloga obrazovanja u procesu otkrivanja, kreiranja ili dostizanja tog kvaliteta. Uopšteno gledano, ovakva pitanja su deo filozofskih pitanja, koja su sa stanovišta čoveka fundamentalna, kao što su šta čini srećan život i da li se sreća može naučiti.

3.2. Ka određenju kvaliteta slobodnog vremena odraslih

Kao što smo se izjasnili u prethodnom poglavlju, kvalitet slobodnog vremena posmatramo u kontekstu kvaliteta života odraslih ljudi. Tako smo prihvatili da se radi o subjektivnom, multidimenzionalnom i vrednosno zasnovanom fenomenu. Da je kvalitet slobodnog vremena subjektivni fenomen, znači da ga uvek neko (o čijem se slobodnom vremenu radi) procenjuje; da je multidimenzionalni fenomen, znači da prilikom procene taj neko ima u vidu različite aspekte ili dimenzije slobodnog vremena; a da predstavlja istovremeno i činjenično i vrednovano, tj. da je vrednosno uslovljen fenomen, znači da procena obuhvata subjektivni osećaj zadovoljstva u odnosu na razliku između očekivanja, vrednosti i aspiracija, s jedne strane, i življenog, činjeničnog ili stvarnog delovanja, s druge strane.

Dok su subjektivnost i vrednosna uslovljenost objašnjeni do izvesne mere u prethodnom poglavlju, aspekt multitemenzionalnosti je ono što razlikuje kvalitet života uopšte i kvalitet slobodnog vremena, te zahteva dodatna pojašnjenja. Naime, kada osoba procenjuje kvalitet svog života, ona ima u vidu različite oblasti svoga života, kojima je manje ili više zadovoljna, pa je tako kvalitet života zbir ili suma različitih kvaliteta. Smatramo da je u pitanju isti obrazac kada se radi o kvalitetu nečijeg slobodnog vremena, s tom razlikom što se radi o drugačijim oblastima ili dimenzijama, s obzirom da se radi o različitim fenomenima. Tu različitost vrlo jednostavno ilustruje činjenica da neko može imati visok rezultat na skali kvaliteta slobodnog vremena, ali ne i u drugim dimenzijama kvaliteta života, pa time dok je kvalitet slobodnog vremena visok, kvalitet života ne mora tako biti procenjen. Pitanje koje se ovde nameće jeste koje su relevantne dimenzije kvaliteta slobodnog vremena.

U tom smislu, osvrnućemo se na studiju Rodrigeza, Latkove i San (2008), koja je usmerena je na dublje razumevanje kompleksne veze između slobodnog vremena i zadovoljstva životom. U istraživanju koje su ovi autori sproveli, tragalo se za prirodom te povezanosti sa aspekta dva odvojena, ali potencijalno poveziva i kompatibilna, teorijska okvira: teorija aktivnosti i teorija potreba. Smatrajući slobodno vreme jednim od značajnijih domena i aspekata života, autori polaze od pitanja koja od ovih teorija daje bolju predikciju u odnosu na doprinos slobodnog vremena kvalitetu života. Prema njihovom mišljenju, iako je slobodno vreme značajan pokazatelj subjektivne procene blagostanja i kvaliteta života, postoji slabo razumevanje načina na koji se to dešava. Detaljnije ispitivanje teorija aktivnosti i teorija potreba mogu dati uvid u komponente koje se direktno povezuju sa kvalitetom života, a u odnosu na slobodno vreme, pa time govore i o kvalitetu slobodnog vremena.

Rezultati studije su potvrdili pretpostavke za obe teorije u pogledu veze koja postoji između slobodnog vremena i zadovoljstva životom. Što su ispitanici više percipirali da su njihove potrebe zadovoljene, to je veće bilo zadovoljstvo životom (naročito socijalna potreba, potreba za autonomijom, potreba za provođenjem vremena sa porodicom i potreba za fizičkom rekreacijom). Isto tako, što su više učestvovali u rekreativnim aktivnostima, veće je bilo zadovoljstvo životom (naročito šetnja i džoging). Ispitujući korelaciju i aktivnosti i potrebu za zadovoljstvom životom, autori su zaključili da zadovoljavanje potreba u znatno većoj meri korelira sa životnim zadovoljstvom, pa samim tim predstavlja i bolju osnovu za predikciju zadovoljstva životom.

Smatramo da ove teorije na isti način govore o kvalitetu slobodnog vremena i da ga opisuju na način koji ukazuje na njegove glavne karakteristike i konstituente. Iz tog razloga, osvrnućemo se na glavne teorijske koncepcije koje su se sa razmatranja postizanja sreće, blagostanja i kvaliteta života uveliko prenele i na oblast slobodnog vremena. U nastavku ćemo predstaviti neke od

značajnijih teorija aktivnosti, a to su teorija toka i teorija optimalnog dokoličarskog stila, kao i nekoliko teorija potreba, koje, takođe, deluju značajne sa stanovišta koncipiranja kvaliteta slobodnog vremena: teorija psihološkog blagostanja, teorija samoodređenja i teorija autentične sreće.

Jedna od teorijskih koncepcija koja se bavi razumevanjem ove veze jeste Hevigharstova (1957; Havighurst i Donald, 1959) teorija aktivnosti, koju su dalje razvijali Lemon i drugi (1972, prema: Rodriguez, Latkova i Sun, 2008), a zatim Longino i Kart (1982, prema: Ibid.). Ona sugerise pozitivnu povezanost između aktivnosti i zadovoljstva životom tj. što su veće učestalost i intenzitet bavljenja aktivnošću, to je veće zadovoljstvo životom. Iako neki empirijski nalazi podržavaju glavnu premisu ove teorije, pitanje koje se sve češće postavlja je da li ona u dovoljnoj meri objašnjava zadovoljstvo životom s obzirom na nedostatak konzistentnih empirijskih dokaza koji bi je podržali, zatim nekonzistentnost kada je u pitanju merenje aktivnosti i nemogućnost da objasni razloge participacije u određenim aktivnostima.

Istraživanja koja polaze od ove teorije dala su neke zanimljive rezultate u odnosu na participaciju u različitim vrstama aktivnosti i slobodnom vremenu i zadovoljstva životom. Longino i Kart (1982, prema: Ibid.) su mereći različite aktivnosti prema kriterijumu nivoa intimnosti (prema kome se aktivnosti dele na formalne, neformalne i samostalne) dobili da su neformalne socijalne aktivnosti visoko povezane sa zadovoljstvom životom, dok su ostale to u značajno manjoj meri. Postoji dosta studija (Leung i Lee, 2005; Melin i dr., 2003; Schnohr i dr., 2005; Wankel i Berger, 1990 prema: Ibid.) koje potvrđuju visoku pozitivnu povezanost između zadovoljstva životom i participacije u fizičkim aktivnostima u slobodnom vremenu. Takođe, neki istraživači (Leung i Lee, 2005; Lloyd i Auld, 2002 prema: Ibid.) su našli da je participacija u aktivnostima koje su usmerene na druge ljude u značajnoj meri povezana sa kvalitetom

života u odnosu na druge aktivnosti. Navešćemo najznačajnije teorijske koncepte na kojima su ove studije bazirane.

Tvorac **teorije toka** Čikzentmihalji (Csíkszentmihályi, 2004; 2003; 1999; 1991) nazvao je *tokom* stanje fokusirane motivacije u odnosu na određenu aktivnost. Najčešće, tok se opisuje kao mentalno stanje funkcionisanja i delovanja u kome osoba koja je uključena u određenu aktivnost biva u potpunosti obuzeta ili apsorbovana tom aktivnošću, odnosno onim šta radi. U isto vreme, dok obavlja određenu aktivnost, osoba doživljava pozitivne emocije i kao da je obuzeta prijatnošću i zadovoljstvom. To je autora navelo da se posveti istraživanjima koja ukazuju na vezu između stanja toka i osećanja sreće, zadovoljstva i kvaliteta života. Iako veza između osećanja sreće i toka nije sasvim jasna, ni direktna, Čikzentmihalji (1991) smatra da osobe koje često ispoljavaju osećanje toka jesu osobe koje navode da su srećne. Tako je pretpostavio da osobe koje poseduju specifične osobine u mogućnosti su da postignu tok češće i u većoj meri u odnosu na prosečne osobe. Takve osobe nazvao je *autotelične ličnosti*, a kao ključne osobine pominju se: radoznalost, upornost, niska samocentriranost i visok stepen obavljanja zadataka i preduzimanja aktivnosti podstaknutih isključivo unutrašnjim motivima.

Kao što smo već objasnili u jednom od prethodnih poglavlja, na tok se može gledati i kao na iskustvo uklapanja veštine sa izazovom u datoj aktivnosti. Tako, teorija toka pretpostavlja tri uslova koja treba da budu ispunjena da bi došlo do stanja toka (Nakamura i Csíkszentmihályi, 2002):

- a) Pojedinaac mora biti uključen u aktivnost sa jasno postavljenim ciljevima, što daje direkciju i strukturu samom zadatku;
- b) Zadatak koji se preduzima mora imati jasnu i trenutnu povratnu informaciju, što pomaže u definisanju zahteva i usklađivanju načina obavljanja zadatka, da bi se stanje toka održalo;

- c) Mora postojati stepen ravnoteže između percipiranih izazova i zahteva zadatka i potrebnih veština za njegovo obavljanje, što dodatno zahteva izvesni stepen samopouzdanja da zadatak može da se obavi.

Jedna od glavnih pretpostavki Čikzentmihaljija (1999; 1991) jeste da povećanje vremena koje neko provede u stanju toka, može učiniti njegov/njen život srećnijim i uspešnijim. Određene studije su potvrdile da iskustvo toka vodi ka pozitivnom afektu, kao i poboljšanju učinka. Tok je pozitivno iskustvo koje dovodi do intenzivnih osećanja prijatnosti i zadovoljstva. Iskustvo koje dovodi do uživanja u toj meri, pretpostavlja se da vodi ka pozitivnom afektu i sreći na duže staze. Čikzentmihalji (2003) smatra da sreća proizilazi iz ličnog rasta i razvoja, te situacije toka dozvoljavaju iskustvo ličnog razvoja. Kako Boniwell (Boniwell, 2011) navodi, neke studije su pokazale postojanje povezanosti između toka i pozitivnog afekta, kao i toga da izazovi i veštine iznad nećijih prosečnih mogućnosti povećavaju pozitivni afekat. Ipak, uzročni procesi ispod ovih veza ostaju nejasni za sada, i kako je autorka uverena, potrebne su dalje studije koje bi potvrdile ove početne indikacije.

Kada je u pitanju slobodno vreme, teorija toka govori o nagrađujućem iskustvu i pozitivnim efektima koji direktno proizilaze iz participacije u aktivnostima slobodnog vremena. Na taj način, ova teorija pokušava da objasni zašto je slobodno vreme značajno u ljudskom životu danas i nudi različite strategije da se poveća zadovoljstvo životom. „Slobodno vreme i prisustvo dokoličarskih resursa i mogućnosti su povezani sa zadovoljstvom života i često se prepoznaju kao *tok*“ (Edginton i dr., 2002:3). Prema Edgintonu i saradnicima (2002), skoro sve studije toka, pokazuju pozitivnu povezanost između slobodnog vremena i zadovoljstva životom. Implikacije ovakvih zaključaka za one koji žele da poboljšaju svoj kvalitet života, prema Čikzentmihaljiju (1998, prema: Henry, 2006), jesu da razmisle čime žele da se bave i šta je ono u čemu uživaju, a onda da se uključe u takvu vrstu aktivnosti u svom slobodnom vremenu, a da pritom

manje vremena provode u pasivnim aktivnostima koje imaju nizak nivo mogućnosti da proizvedu tok. „Kada bi ljudi postali svesni količine negativnih osećanja koja doživljavaju kada njihovo slobodno vreme ne ispunjava uslove koji dovode do stanja toka, oni bi mogli da poboljšaju sveukupni kvalitet svog života, putem svesnijeg i aktivnijeg korišćenja slobodnog vremena“ (Csíkszentmihályi i LeFevre, 1989:821). U skladu sa ovakvim pristupom, oni koji organizuju slobodno vreme i bave se pružanjem usluga u toj oblasti kreiraju rekreativne i dokoličarske programe koji uključuju izgradnju svesti, prenošenje kulturnog nasleđa, sticanje znanja i veština, izgradnju stavova i karaktera, zabavu, stimulaciju i redukciju čulnih stimulansa, promovisanje socijalnih veština i interakcije, kao i obezbeđivanje resursa za slobodno vreme; sve u službi promovisanja onih aktivnosti koje sa stanovišta pojedinca pružaju veće mogućnosti za postizanje stanja toka (Edginton i dr., 2002).

Kada su identifikovani osnovni aspekti optimalnog dokoličarskog iskustva, nakon teorijskog okvira koji je ponudio Čikzentmihalji (2004; 1991), javila se i potreba da se ispituju okolnosti i procesi koji dovode do njegove realizacije (Kleiber, 1999). U tom smislu, Stebins (2008) je ponudio ideju o „**optimalnom stilu života u dokolici**“. Radi se o duboko nagrađujućoj i ličnim interesovanjima prožetoj težnji tokom slobodnog vremena, koja se ogleda u suštinskim i apsorbujućim formama aktivnosti ozbiljnog slobodnog vremena, praćenim razumnom količinom neobavezujućeg ili projektno zasnovanog slobodnog vremena, ili oba (Cohen, 2013; Stebbins, 2008). „Ljudi su u mogućnosti da uživaju u dokolici i pronađu optimalno dokoličarsko iskustvo putem uključivanja u aktivnosti slobodnog vremena, koje im, pojedinačno i u kombinaciji, omogućavaju da realizuju njihov ljudski potencijal, što vodi ka samoispunjenju, povećanom blagostanju i kvalitetu života“ (Stebbins, 2008:71). U svojim istraživanjima, Stebins (2005) je potvrdio da, uspešno kombinujući ozbiljno slobodno vreme sa jednom od ostale dve forme slobodnog vremena, moguće je postići optimalno dokoličarsko iskustvo. Shvatajući ozbiljno

slobodno vreme kao sistematsku težnju amaterskog, hobi ili volonterskog bavljenja aktivnostima u slobodnom vremenu, koje pojednici doživljavaju u dovoljnoj meri ispunjavajućim, interesantnim i suštinskim, može dovesti do stvaranja karijere putem sticanja seta znanja, veština i iskustva potrebnih za njihovo obavljanje. Autor ga razlikuje i suprotstavlja manje zahtevnim formama slobodnog vremena, koje ne podrazumevaju karijeru, niti specijalnu obučenost da bi se u njima uživalo - neobavezujućem i projektno zasnovanom slobodnom vremenu (Stebbins, 2006). S obzirom da smo različite forme slobodnog vremena objasnili u poglavlju o dokoličarskom obrazovanju, sada se nećemo detaljnije udubljivati u svaku od njih, već ćemo samo istaći značaj ozbiljnog slobodnog vremena u odnosu na postizanje optimalnog dokoličarskog stila, kao puta ka boljem razumevanju kvaliteta slobodnog vremena. Naglašavajući značaj ozbiljnog slobodnog vremena za dobrobit i blagostanje čoveka, autor ga je stavio u centar procesa koji u slobodnom vremenu vode ka postizanju optimalnog životnog stila, s obzirom da svojim karakteristikama ova forma vodi ka duboko nagrađujućim iskustvima. Ta iskustva su ujedno lične i socijalne nagrade (Stebbins, 2008:14):

a) Lične nagrade:

- 1) Bogaćenje ličnosti (dragocena iskustva);
- 2) Samoaktualizacija (razvijanje veština, sposobnosti, znanja);
- 3) Samoekspresija (izražavanje veština, sposobnosti i znanja koja su već razvijena);
- 4) Slika o sebi (biti poznat/a drugima kao specifična vrsta participanta određene aktivnosti ozbiljnog slobodnog vremena);
- 5) Samogradifikacija (kombinacija površnog uživanja i dubokog ispunjenja);
- 6) Rekreacija (ili regeneracija) sebe kroz ozbiljno slobodno vreme nakon radnog dana;
- 7) Finansijska nagrada (iz aktivnosti ozbiljnog slobodnog vremena).

b) Socijalne nagrade:

- 1) Socijalno privlačenje (u odnosu na ostale participante aktivnosti ozbiljnog slobodnog vremena);
- 2) Grupno postugnuće (grupni napor u postizanju projekta ozbiljnog slobodnog vremena, kao i doživljaj pomaganja, doprinosa i altruizma);
- 3) Doprinos održanju i razvoju grupe (doživljaj pomaganja, doprinosa i altruizma u odnosu na razvoj grupe).

Pozivajući se na Nojlingerovo (1981, prema Stebbins, 2004) shvatanje da slobodno vreme nije samo komponenta kvaliteta života, već upravo njegova suština, autor zaključuje da ljudi pronalaze kvalitet života, delimično ili u celini, kroz iskustvo slobodnog vremena. Ipak, ne dovodi svaka aktivnost ili set aktivnosti do tog cilja, već kako upravo pokazuje ideja o optimalnom životnom stilu u dokolici, najviši mogući kvalitet života dolazi iz zadovoljavajućeg uravnotežavanja ozbiljnog i neobavezujućeg (ili projektno zasnovanog) slobodnog vremena definisanog sa stanovišta osobe o čijem kvalitetu života je reč. Autorka Koen (2013) to objašnjava na sledeći način: držeći se određenog dokoličarskog stila, pojedici izvode set obrazaca svakodnevnih životnih praksi, koji im potvrđuju osećaj kontinuiteta. Akumulacija takvog kontinuiranog subjektivno doživljenog životnog iskustva omogućava percepciju ličnog rasta i samorazvoja, najverovatnije putem geštalt efekta u kojem pozitivne percepcije kumulativnog iskustva prevazilaze zbir njegovih delova.

Kada je u pitanju veza između slobodnog vremena i zadovoljstva životom, alternativu teorijama aktivnosti u teorijskom smislu, predstavljaju **teorije potreba**. Razlozi zbog kojih se ljudi uključuju i preduzimaju određene aktivnosti variraju od ličnog razvoja, socijalnog povezivanja, terapijskog zalečenja, mentalnog i fizičkog blagostanja, stimulacije, slobode i nezavisnosti i sl. (Edginton i dr., 1995). Drugim rečima, uključivanjem u određene aktivnosti,

čovjek zadovoljava najrazličitije potrebe. Glavni postulat ovih teorija je jednostavan: što više neko zadovolji svoje potrebe, to je više zadovoljan životom. Kao i teorije aktivnosti i ove teorije su dobile izvesnu empirijsku potvrdu. Disi i Rajan (2000) smatraju da je bazična ljudska potreba, bilo fiziološka ili psihološka, predstavlja osnovu za osećanje ispunjenosti energijom koja, ako je zadovoljena, vodi zdravlju i blagostanju, a ukoliko nije, doprinosi patologiji i osećanju nezadovoljstva. Najveći doprinos razumevanju psiholoških potreba u studijama dokolice u istraživačkom smislu dali su Drajer (prema Rodriguez, Latke i Sun, 2008) i Tinsli (Tinsley, prema: Ibid.). Dok su se Drajer i njegove kolege (Ibid.) posvetili pručavanju aktivnosti na otvorenom, verujući da pojedinci participacijom u takvim aktivnostima zadovoljavaju potrebe koje nisu zadovoljene u ostalim oblastima života, Tinsli (Ibid.) se sa svojim timom fokusirao na identifikovanje psiholoških potreba koje su u vezi sa dokoličarskim iskustvom. Najznačajnije teorije koje se zasnivaju na zadovoljavanju potreba jesu teorije Kerol Rif (1989), Disija i Rajana (2000) i Selindžmena (2002).

Zanimajući se za otkrivanje i razumevanje značenja pozitivnog ljudskog funkcionisanja, Kerol Rif (Ryff i Singer, 2008; Ryff i Singer, 1998; Ryff i Keyes, 1995; Ryff, 1989) je koncipirala **teoriju psihološkog blagostanja** (*psychological well-being* ili skraćeno *PWB*), koju je bazirala na Aristotelovom učenju o eudamoniji; tj. na dva grčka imperativa: natpisu na Apolonovom hramu u Delfima „Spoznaj sebe“ i „Izaberi sebe“, shvatanjima prema kojima pojedinac treba da postane ono što jeste. Suštinu eudamonije, kako je formulisao Aristotel (1980), prema mišljenju Rifove (1989), treba shvatiti kao ideju o težnji ka izuzetnosti baziranoj na nečijem jedinstvenom potencijalu. Ovakvo tumačenje Aristotelovog shvatanja eudamonije, pokazalo se kao centralno u naporima Rifove (1989a prema: Ryff i Singer, 2008) da artikuliše koncepciju psihološkog blagostanja, koja je u direktnoj vezi sa razvojem i samorealizacijom pojedinca. Samo psihološko blagostanje podrazumeva percepciju angažovanja u odnosu

na egzistencijalne izazove života (Keyes, Shmotkin i Ryff, 2002), a model psihološkog blagostanja koji autorka (Ryff i Singer, 2008) predlaže stavlja naglasak na dve stvari:

- Blagostanje, konstruisano kao rast i ispunjenost čoveka, u velikoj meri je uslovljeno kontekstom koji okružuje ljudske živote, pa samim tim, mogućnosti za samorealizaciju nisu podjednako raspodeljene.
- Eudamonično blagostanje ima pozitivne posledice po naše zdravlje, tako što promoviše efektivnu regulaciju višestrukih psiholoških sistema.

Kerol Rif (1989) je koristeći različite teorijske osnove, došla do šest ključnih faktora koji čine psihološko blagostanje. Teorijski koncepti na kojima je zasnovala model uključuju: samoaktualizaciju (Maslov), shvatanje o celovitom funkcionisanju osobe (Rogers), zrelost (Allport), izvršne procese ličnosti (Neugarten), bazične životne tendencije (Buhler), lični razvoj (Erikson), volju za značenjem (Frankl), mentalno zdravlje (Jahoda) i individuaciju (Jung). Na takvim osovama, blagostanje je celina sastavljena iz sledećih komponenata (Kačavenda-Radić, Nikolić Maksić, Ljujić, 2011; Ryff i Singer, 2008):

- 1) Samoprihvatanje – pozitivna evaluacija sebe i sopstvenog života;
- 2) Lični rast – viđenje sebe kao nekoga ko se kontinuirano razvija;
- 3) Pozitivan odnos sa drugima – uspostavljanje odnosa sa drugima koji su zasnovani na poštovanju, pozitivnim emocijama i poverenju;
- 4) Autonomija – samoodređenost, nezavisnost i sposobnost da se odupre pritiscima od strane drugih;
- 5) Kontrola nad okruženjem – osećaj kontrole i kompetentnosti u upravljanju okruženjem;
- 6) Svrha života – jasno postavljanje životnih ciljeva i uverenje da život ima svrhu.

Evidentno, ovi faktori ili komponente predstavljaju potrebe koje se u ovom slučaju javljaju kao uslov uspešnog funkcionisanja, odnosno toga da se čovek

oseća ispunjeno i srećno. Svaka od ponuđenih dimenzija artikuliše različiti set izazova sa kojima se pojedinci susreću u pokušajima da pozitivno funkcionišu (Ryff, 1989a; Ryff i Keyes, 1995 prema: Keyes, Shmotkin i Ryff, 2002). Iako je autorica (Ryff i Singer, 2006; Keyes, Shmotkin i Ryff, 2002; Ryff i Singer, 2000; Ryff, 1989) izvela znatan broj istraživanja psihološkog blagostanja zasnovanog na ovim faktorima, ovom modelu se mogu uputiti različite vrste kritike. Jedna od značajnijih se odnosi na neke drugačije empirijske rezultate koji ukazuju da se ovih šest komponenti mogu svesti na dve (Boniwell, 2011; Kačavenda-Radić, Nikolić Maksić, Ljujić, 2011).

Istraživački naponi Disija i Rajana (2008; 2002; 2000; 1985), koji se tiču **teorije samoodređenja**, promovisali su tri ljudske potrebe koje su u uskoj vezi sa opaženim blagostanjem, a to su:

- 1) potreba za kompetentnošću (competence),
- 2) potreba za autonomijom (autonomy) i
- 3) potreba za socijalnim odnosima (relatedness).

Prema ovoj teoriji, ovo su urođene ljudske potrebe koje su od suštinskog značaja za razumevanje funkcionisanja motivacije čoveka, kao i specifikovanje neophodnih uslova koji su potrebni za psihološki rast, integritet i blagostanje (Deci i Ryan, 2002; 2000). One su međuzavisne, bazične i univerzalne, a njihovim zadovoljavanjem povećava se motivacija, opšte osećanje sreće i blagostanja. Dok se autonomija odnosi na potrebu da osoba bira ono čime se bavi i nastupa kao ključni akter u sopstvenom životu, a kompetentnost na potrebu za sigurnošću i ispoljavanjem samopouzdanja u onome što osoba radi, povezivanje sa drugima predstavlja potrebu za uspostavljanjem bliskih i toplih odnosa kroz ono što radi ili čime se bavi (Ryan i Deci, 2000). Glavna pretpostavka teorije samoodređenja sastoji se u tome da unutrašnja motivacija i internalizacija (koja u svojoj najcelovitijoj formi predstavlja integraciju) predstvaljaju prirodne procese koji zahtevaju dodatne faktore da bi optimalno

funkcionisale, pa se zadovoljavanje ove tri bazične potrebe javlja u vidu ključnog faktora tog funkcionisanja (Gagne i Deci, 2005). Samoodređenje, koje predstavlja osećaj za činjenje izbora, samoiniciranje ponašanja i ličnu odgovornost se, kao takvo, javlja kao značajan razvojni cilj (Deci i dr., 1991).

Prema Disiju i Rajanu (2002) teorija samoodređenja i teorija psihološkog blagostanja slične su po tome što blagostanje posmatraju na sličan način. Za razliku od pristupa koji se usmeravaju na hedonističko ili subjektivno blagostanje (koje ga, kako su ovi autori uvereni, praktično izjednačava sa srećom), ove dve teorije svoje istraživačke napore usmeravaju na eudamonično blagostanje, koje označava stanje celovitog funkcionisanja (Ryan i Deci, 2002). Takođe, slažu se i u vezi sa sadržajem blagostanja, s obzirom da se komponente koje promovišu preklapaju. Ipak, razlikuju se po tome što pojedine komponente eudamoničnog blagostanja: autonomija, kompetentnost i povezanost, Kerol Rif (1989) koristi da odredi i opiše blagostanje, dok u okviru teorije samoodređenja ove komponente doprinose osećanju sreće i opštem stanju blagostanja (Ryan i Deci, 2001).

Osnove ideje o **autentičnoj sreći** postavio je jedan od začetnika pozitivne psihologije Selidžmen (2002), koji je smatrao da u psihologiji dominira usmerenost na negativna iskustva i patologiju. Isključiv fokus na patologiji je, prema mišljenju zastupnika pozitivne psihologije, rezultirao kreiranjem modela ljudskog bića kome nedostaju pozitivna svojstva, koja život čine vrednim življenja. Nada, mudrost, kreativnost, hrabrost, duhovnost, odgovornost i istrajnost su ignorisane ili objašnjene kao transformacija dominantnih negativnih impulsa. Nasuprot tome, naučno proučavanje pozitivnih osobina ličnosti i institucija, koje promovišu pozitivan odnos prema svetu, može da dovede do poboljšanja kvaliteta života i spreči patološke oblike iskustva, koji se javljaju kada život postane težak ili bez smisla (Seligman i Csíkszentmihályi, 2000). Krajnji cilj pozitivne psihologije je učiniti ljude

srećnijim putem razumevanja i izgrađivanja pozitivnih emocija, zadovoljstva i značenja. Da bi se to postiglo, trebalo bi nadopuniti znanje o tretiranju i lečenju bolesti, popravljanju štete, sa znanjima o negovanju blagostanja i dobrobiti pojedinaca, grupa i zajednica ljudi (Seligman, Parks i Steem, 2004).

Na tradiciji pozitivne psihologije izrasla je pozitivna terapija, koja se bavi nizom intervencija sa ciljem promovisanja i postizanja sreće (Seligman, Rashid i Parks, 2006). Selidžmen (2002; 2000) je identifikovao tri konstituente sreće, koji ujedno predstavljaju i puteve ka njenom dostizanju: a) zadovoljstvo (pozitivno osećanje), b) angažovanje (gratifikacija) i c) značenje (smisao). Na osnovu toga, autor u modelu sreće koji je razvio razlikuje ugodan život, dobar život i smislen život. Promovisanje pozitivnih osećanja i ugodnog života ostvaruje se intervencijama koje povećavaju zahvalnost, podržavaju uživanje, izgrađuju optimizam koji utiče na obeshrabrivanje negativnih uverenja iz prošlosti; intervencije koje utiču na postizanje dobrog života, tiču se identifikovanja i pronalaženja unutrašnjih snaga, njihovog češćeg i kreativnijeg korišćenja; i na kraju, intervencije koje se direktno odnose na ostvarivanje života prožetog smislom i značenjem, koriste unutrašnje snage u cilju povezivanja osobe sa nečim većim od nje same (Seligman, Parks i Steem, 2004). Evidentno je shvatanje koje leži u osnovi ovakvog modela, odnosno pristupa razmatranju čovekove sreće, a to je da se sreća može aktivno proizvesti. Sreća, dakle, ne nastaje sama od sebe, nije dovoljno da čovek bude oslobođen bola, briga ili stresa da bi se osećao srećnim, već je potrebno uložiti trud u njeno postizanje (Preht, 2011).

Pored terapije, pozitivna psihologija je preneti i na mnoge druge oblasti, pa tako i na obrazovanje, što je rezultiralo pravcem koji se prepoznaje kao pozitivno obrazovanje, koje je definisano kao obrazovanje za sticanje tradicionalnih znanja i veština, ali ujedno i za postizanje sreće (Seligman i dr., 2009). Prema Selidžmenu i saradnicima (Ibid.), povećanje depresivnih stanja,

nizak stepen zadovoljstva životom i sinergija između učenja i pozitivnih emocija, predstavljaju argumente za uvođenje veština potrebnih za dostizanje sreće u škole i obrazovne institucije.

Zastupnici pozitivne psihologije su ispitujući i proučavajući kriterijime koji su potrebni da bi ljudi bili srećni, bili u stanju da formulišu potrebne uslove ili indikatore takvog stanja, koji su im dalje omogućili da osmisle čitave programe namenjene sticanju znanja i veština usmerenih ka postizanju sreće. Rezultati istraživanja pokazuju da su ljudi srećniji i manje depresivni nakon ciljanog delovanja na njihove pozitivne emocije (Seligman, Parks i Steem, 2004). Preht (2011) navodi sledeće indikatore: aktivnost, društvenost, usredsređenost, realna očekivanja, pozitivne misli, odnos prema nesreći i pronalaženje radosti u radu. Autor, pritom, napominje da se o vrednosti i korisnosti ovih pravila može raspravljati, i da u svakom slučaju nije dovoljno samo pridržavati ih se, a da značajnije pitanje, koje psiholozi često zapostavljaju, može biti pitanje slobode i mogućnosti uticaja na njihovo primenjivanje.

Navedene teorije oblikovale su konceptualizaciju kvaliteta slobodnog vremena u kontestu ostvarivanja potencijala čoveka. Ako nastavimo da pratimo pravac kojim smo krenuli od početka objašnjavanja i opisa kvaliteta slobodnog vremena, možemo da izvedemo izvestan zaključak da se radi o kompleksnom fenomenu koji se ispoljava kroz **subjektivni doživljaj dosegnutog nivoa vrednovanog i življenog postignuća u različitim aspektima slobodnog vremena**. Uvid u neke od značajnih teorija zadovoljstva i sreće ukazuje na brojne mogućnosti u razmatranju pitanja koji bi to aspekti ili dimenzije mogle biti: stanje toka, autotelično iskustvo, optimalno dokoličarsko iskustvo, samoprihvatanje, lični rast, pronalaženje značenja, lokus kontrole, autonomija, kompetentnost, socijalni odnosi, ostvarivanje neposredne prijatnosti... U svakom slučaju, teorijski koncepti, pa i istraživanja koja su iz njih proizašla, pokazuju da se uvek radi o određenim aktivnostima ili zadovoljavanju

određenih potreba. Iz tog razloga, smatramo da svaka konceptualizacija kvaliteta slobodnog vremena mora uzeti u obzir najmanje dva aspekta:

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

Prvi aspekt ukazuje na kvalitet izbora i odluka u vezi sa uključivanjem u određene aktivnosti slobodnog vremena, dok drugi ukazuje na kvalitet zadovoljavanja određenih potreba kroz odabrane dokoličarske aktivnosti. To možemo ilustrovati na primeru atributa slobodnog vremena koji čine njegov kvalitet, koji su predložili Old i Lojd (2001), a koje smo naveli u prethodnom poglavlju. Naime, u prvom slučaju osoba procenjuje zadovoljstvo okruženjem u kome se odvija slobodno vreme, potrebnim i raspoloživim resursima, kao i njihovim korišćenjem, dok u drugom, procenjuje stepen samopotvrđenosti u slobodnom vremenu, iskazujući stavove o slobodnom vremenu, kvalitetu participacije, i uopšte procenjujući svoje slobodno vreme u celini ili kroz pojedine aktivnosti. Tako su i hedonistički aspekt (subjektivno blagostanje) ljudske sreće, koji se odnosi na težnju za zadovoljstvom i izbegavanje neprijatnosti, kao i eudamonični aspekt (psihološko blagostanje) ili samorealizacija (aktualizacija sebe) uključeni u koncept kvaliteta slobodnog vremena. Prema navodima Rajana i Disija (2001), naponi mnogih istraživača pokazuju da blagostanje, zamišljeno kao multidimenzionalni fenomen koji obuhvata i hedonističke i eudamonične aspekte, jedino može dati celovitu sliku čovekove sreće i obezbediti njeno razumevanje. To znači da se sreća (zadovoljstvo) i značenje prožimaju i zajedno čine kompleksan koncept kvaliteta.

Takođe jasno je da je ovakva konceptualizacija kvaliteta slobodnog vremena u skladu sa shvatanjem slobodnog vremena kroz činjenje izbora i uključivanje, odnosno njegovom određenošću slobodom izbora i unutrašnjom motivacijom. Baš kao što se ove dve određujuće komponente prožimaju i nadopunjavaju u

pojavnosti fenomena kakav je slobodno vreme, tako se i aktivnosti i potrebe uzajamno prepliću i u međusobnoj dinamici kreiraju njegov kvalitet. Čovek bira i uključuje se u određene aktivnosti slobodnog vremena da bi zadovoljio određene potrebe i obrnuto, izlažući se određenim aktivnostima, on zadovoljava i mnoge potrebe, kako one od kojih je krenuo, tako i one koje iskrsavaju usput.

Bilo da polaze od aktivnosti ili od potreba, sve ove teorije ukazuju da kvalitet slobodnog vremena treba posmatrati kroz prizmu ostvarivanja potencijala čoveka, tj. kvalitet slobodnog vremena predstavlja percepciju stepena ostvarenosti ili realizacije potencijala koje neko poseduje. Merilo te ostvarenosti ili kvaliteta je onda sam čovek, koji je slobodan da bira i koji u skladu sa svojim vrednostima, a u granicama koje određuju dati uslovi, deluje u skladu sa svojom unutrašnjom autentičnom prirodom u neprestanom usavršavanju i potvrđivanju sebe. To je i u skladu sa kvalitetom življenja u slobodnom vremenu ili „vrednovanog postignuća u okviru mogućnog“ (1992:67), čije je glavno merilo, kako autorka Kačavenda-Radić tvrdi, ostvarena humanost. U osnovi ovakvih postavki, dakle, leži pretpostavka da ono što je suštinsko čoveku jesu njegov kapacitet i mogućnost da razvija sopstveni potencijal.

Ideja o samorealizaciji ili samoostvarenju (samoostvarivanju), u kontekstu ličnog blagostanja i postizanja sreće, ima svoje korene u humanističkoj psihologiji, izrasloj, pre svega, na idejama Maslova (1982) i njegove koncepcije o samoaktualizaciji i Rodžersovog (1969) shvatanja o osobi koja savršeno funkcioniše. Humanistički pravac karakteriše postojanje samoaktualizacije kao fundamentalne motivacione snage, koja je usmerena na rast i razvoj (Kačavenda-Radić, Nikolić Maksić i Ljujić, 2011). Ideja o postojanju urođenih tendencija ka rastu i integraciji predstavlja i prvi stepen neslaganja sa teoretičarima drugačijih orijentacija i početnu tačku moguće kritike. Tako, bihejvioristi smatraju da ne postoji nikakava urođena direkcija u odnosu na

razvoj i sugerišu da je regulacija ponašanja funkcija seta raznolikih istorija uslovljavanja i višestrukih aktuelnih situacija (Skinner, 1953 prema Ryan i Deci, 2004). „Prema njihovom shvatanju, svako postojanje unutrašnje organizacije u ličnost, može se pripisati ne nekoj pretpostavljenoj integrativnoj tendenciji, već pre činjenici da relevantne situacije, sa kojima se ljudi susreću u svom okruženju, jesu organizovane i sistematske“ (Ryan i Deci, 2004:4). Slično tome, savremeni kognitivističko-socijalni pristupi prikazuju ličnost, ne u terminima samoujedinjujućeg sistema, već pre kao set šema koje predstavljaju ličnost, a aktiviraju se na određeni okidač. Za razliku od bihejviorista, kognitivistički orijentisani teoretičari ne negiraju postojanje sintetizujuće tendencije u razvoju, ali ličnost vide kao skladište za šemu koja je u vezi sa različitim ciljevima i identitetima, od kojih svaki može biti podstaknut pojavama koje dolaze od strane socijalnog konteksta (Ibid.). Ipak, prema mišljenju Rajana i Disija (Ibid.), najveća kritika dolazi od posmatranja svakodnevnog ponašanja, koje ukazuje da koliko je prisutna tendencija ka razvoju i integritetu, u tolikoj meri postoji i sklonost da se nazaduje ili stoji u razvoju. Tako, postmodernistički orijentisani autori, kao na primer Gergen (1993 prema: Ibid.), vide autentični self, koji raste i teži jedinstvu, kao postromantičarsko gledište, koje bi trebalo zameniti prihvatanjem postmodernističke perspektive u kojoj je self opisan kao fragmentovan, zasićen i ispunjen raznolikim identitetima, koji su imputirani od strane agensa socijalnog okruženja.

Može se zaključiti da postoje prilično podeljena mišljenja u teorijskom smislu kada je u pitanju urođena tendencija ka psihološkom rastu, jedinstvu ličnosti i autonomnom ponašanju. Dok neki teoretičari smatraju da čovekova priroda uključuje tendenciju ka samoorganizovanju i rastu, drugi smatraju da je čovek pre uslovljen svojim okruženjem (Ryan i Deci, 2004). Dok empirijska istraživanja potvrđuju i jedno i drugo shvatanje, praktične implikacije prihvatanja jednog ili drugog stanovišta su isto toliko značajne koliko i teorijska razmatranja. U kontekstu dokoličarskog obrazovanja, koje kao ultimativni cilj

postavlja poboljšanje kvaliteta života (a putem poboljšanja kvaliteta slobodnog vremena), to podrazumeva sledeće implikacije:

- Ukoliko verujemo da ljudi imaju prirodnu tendenciju da ostvaruju integritet ličnosti i razvijaju svoj ljudski potencijal, to će, u praktičnom smislu, značiti orijentaciju ka promovisanju, podržavanju i facilitaciji ostvarivanja takve endogene tendencije, kako u okviru obrazovanja u slobodnom vremenu, tako i u domenu obrazovanja za slobodno vreme;
- Ukoliko, ipak ne verujemo da takva unutrašnja, prirodna tendencija postoji, onda će se obrazovne intervencije i strategije u domenu slobodnog vremena fokusirati na egzogene faktore i sredstva treninga, oblikovanja, kontrole i usmeravanja ponašanja ka ciljevima koji su proklamovani kao vrednosti (Ibid.).

Ukazujući na neka ograničenja u prihvatanju vodeće tendencije u konceptualizaciji kvaliteta slobodnog vremena, a to je njegova zasnovanost na humanističkoj tradiciji, u nastavku želimo da ukažemo na moguću kritiku takvog koncepta uopšte. Kritika dolazi od strane postmodernističke orijentacije u društvenim naukama i proučavanju čoveka i društva. Prema Edvardsu i Ašeru (2001) postmodernizam predstavlja različite stvari za različite autore i teoretičare. Navodeći različite pravce tumačenja, ukratko ćemo se osvrnuti na refleksiju koju imaju na kvalitet slobodnog vremena i dokoličarsko obrazovanje.

Prema jednim, postmodernizam predstavlja deo globalizacije kapitalističkih ekonomskih odnosa i porasta postindustrijskih i ka konzumaciji orijentisanih društvenih formacija, u okviru informatički bogatog okruženja, koje je učinio mogućim razvoj novih tehnologija.

- Još pre otprilike jednog veka, Hana Arendt (Arendt, 1958, prema Csíkszentmihályi, 2000) je iznela shvatanje da će tehnološki napredak i povećanje količine slobodnog vremena, koje se tada naslućivalo, dovesti čovečanstvo do mogućnosti da konzumira čitav postojeći svet. S obzirom

da se konzumacija u savremenom svetu više ne ograničava na potrebe relevantne sa stanovišta preživljavanja i onoga što je čoveku neophodno za egzistenciju, već se naprotiv, kako autorka primećuje, zasniva na izlišnosti i izobilju, što neumitno krije u sebi opasnost da nijedan objekat na svetu neće biti pošteđen konzumacije i što će dovesti do uništenja putem konzumacije. Ovakva razmišljanja navela su Čizentmihaljija (Csíkszentmihályi, Ibid.) da ne samo proces konzumacije dovede u vezu sa kvalitetom života danas već i da konzumaciju odredi na specifičan način kao „energiju utrošenu na poboljšanje kvaliteta života putem povećanja entropije“ (267). Drugim rečima, konzumiranje podrazumeva razmenu psihičke energije, obično u nekoj simboličkoj formi, kao što je novac, za objekte ili usluge koje zadovoljavaju neku ljudsku potrebu. Uspešno zadovoljavanje potreba vodi ka kvalitetnijem životu. Međutim, trka za užitkom i zadovoljstvima ujedno je i krivac za sve veće i rasprostranjenije nezadovoljstvo.

- „Antički *otium* bilo je vrijeme vlastite izgradnje koje se očitovalo u kultiviranoj dokolici i kontemplaciji, meditaciji i razgovoru. Bahanalije su preokrenule društvene običaje i u zajedničkoj i ekstatičnoj svečanosti vodile izvlaštenju sebe“ (Lipovetsky, 2008:). Ono na šta Lipovecki (2008) želi da ukaže, opisući na takav način tradicionalno shvaćeno slobodno vreme, jeste da svet savremene dokolice nije ni jedno ni drugo: niti težnja ka najvišim dometima, niti neobuzdani hedonizam. To je pre svet privatizacije užitaka, individualizacije i komercijalizacije slobodnog vremena, pa tako nastavlja: „Sve osim orgijsko-ekstatična, logika koja prevladava jeste logika individualističkog vremena dokolice-potrošnje“ (Ibid). Kako autor objašnjava, ideologija potrošačkog kapitalizma izraz je optimističke vere u osvajanje sreće tehnikom i obiljem materijalnih dobara, pa se sreća više ne promišlja kao budućnost, već kao uživanje u sadašnjosti.

- Sa takvog aspekta, modernistički koncept sreće teško da može biti ostvaren u savremenom svetu, jer potrošačko društvo usmereno na postizanje sreće (putem istovremenog ostvarivanja užitaka i samorealizacije) ujedno proizvodi istu količinu nezadovoljstva i nesreće. U tom smislu, teza da će prosta promena orijentacije sa težnje ka *životnim dobrima* (*the goods of life*) ka *dobrom životu* (*the good life*), odnosno pomak sa ekstrinzičnih ciljeva ka intrinzičnim vrednostima, kao što predlaže Kasser (Kasser, 2004), dovesti do promene u doživljavanju kvaliteta života i slobodnog vremena ne nalazi potvrdu u svakodnevnoj praksi.

Za neke, postmodernizam je forma analize koja se povezuje sa poststrukturalizmom i dekonstrukcijom, koja u prvi plan stavlja jezik i diskurs, te na taj način, dovodi u pitanje utemeljujuće izvesnosti.

- Ako su značenje i realnost struktuirani putem jezika, a ono što uzimamo kao istinito i objektivno samo njegov efekat ili posledica, moguće je i slobodno vreme posmatrati kao izraz jezika. Takva postavka znači da sloboda, izbor i samoodređenje ili samopotvrđivanje, koji se konvencionalno pripisuju slobodnom vremenu nisu realnost, već refleksija lingvističkih konvencija (Rojek, 1995). „Tako je slobodno vreme deo reprezentativne i simboličke mašinerije koju koristimo da objasnimo svakodnevni život“ (131).
- Na ovo se nadovezuje kritika liberalnog društva, koje smatra da može kreirati kvalitetno slobodno vreme za sve, polazeći od pretpostavke da potrebe mogu biti identifikovane i da adekvatne mere mogu biti preduzete kako bi se one zadovoljile. To predstavlja, čini nam se, direktnu kritiku stanovišta da dokoličarsko obrazovanje *per se*, vodi poboljšanju kvaliteta života pojedinaca, grupa i zajednica. Prema mišljenju Rojeka (Ibid.:132) „u reprezentativnom i simboličkom

univerzumu jezika treba tragati za značenjima i odgovorima za dokolicu, umesto u mitskom svetu 'stvarnih' interesa i 'efektivnih' politika“.

- Na kraju, sam kvalitet življenja ili postizanje sreće u slobodnom vremenu, takođe, može biti označeno samo kao još jedna društvena konvencija. Kako smatra Lipovecki (Lypovetsky, 2008), danas živimo u materijalističkoj kulturi sreće, u kojoj provodimo i trošimo sve više, a ipak nismo srećni. Sreća se postavlja kao vrhunski ideal, za šta dokaz možemo naći u neograničenoj količini recepata za njeno postizanje u vidu knjiga samopomoći, različitih vrsta terapijskih pravaca i koučinga. U takvim uslovima (gde je modernizam postavio kao istorijski cilj neprekidan i neograničen napredak čovečanstva ka pravdi, slobodi i sreći), ideal sreće postao je zapovest i odgovornost pojedinca, do te mere da smo svi njegova žrtva, jer „pojedinci nisu samo nesretni, nego osjećaju i krivnju zato što se ne osjećaju dobro“ (Ibid.:211).

Drugi ga vide kao promovisanje individualizma i praksi životnih stilova, povezanih sa revitalizovanim neoliberalizmom, tržišnim strukturama i potrošačkim društvom.

- Ovakav pristup izrastao je na shvatanjima Bodrijara (Baudrillard, 1975 prema Benton i Craib, 2001), čija je glavna teza da se današnje društvo ne zasniva više na produkciji, već na reprodukciji, te je shodno tome, prisutan pomak sa kopiranja realnog objekta, preko reprodukovanja realnog objekta (potrošački kapitalizam), ka reprodukovanju samog procesa kopiranja, što vodi u hiperrealnost. Danas živimo u svetu slika, odnosno kopija, koje napuštaju realno, sve ono što može označiti bilo kakvu sigurnost (kao što je, na primer, istina). Jedino što postoji je površna pojavnost, bez realnosti na kojoj počiva ili na koju se oslanja. Psihološki ekvivalent ovakvim shvatanjima predstavlja Gergenov rad (1991, prema: Ibid.), koji smatra da su postmodernistički identiteti beskrajno fluidni, tako da možemo biti šta god želimo da budemo ili kao

što je to Gidens (1991 prema Cohen, 2013) objasnio da prakse životnog stila izgrađene na konzumaciji podrazumevaju kako načine delovanja, tako i toga ko smo. Prakse životnih stilova u dokolici, s jedne strane, stvaraju hiperpotrošača ili konzumenta slobodnog vremena koji je, vođen iskustvenim hedonizmom, u stalnoj potrazi za spektaklom i stimulacijom, dirigovanim od strane tržišta, dok, sa druge strane, kreiraju aktivnog subjekta koji želi da organizuje svoje slobodno vreme na individualizovan i autentičan način, jer trošiti znači razlikovati se, biti svoj i nezavisan (Lypovetsky, 2008). Posledice koja ovakva individualizacija iskustava ima (bilo da se radi o traganju za trenutnim zadovoljstvima ili izgradnji sebe i ličnog stila) u odnosu na ostvarivanje sreće je problematična, jer, kako Lipovecki (Ibid.) ukazuje, čovek ne može biti srećan sam, za sreću su potrebni drugi.

Na kraju, neki smatraju da postmodernizam pruža prostor za radikalnu i oslobađajuću politiku povezanu sa novim društvenim pokretima i temama kao što su rasa, rod, etnička pripadnost i seksualnost, koji daju mogućnost otpora bez totalitarističkog diskursa tradicionalne levice.

- Paradigma koja naglašava instrumentalne principe zasnovane na individualizmu, gomilanju dobara i resursa, kompetitivnom tržištu i opstanku najboljih, *dobar život* definiše u okviru parametara posedovanja i konzumacije materijalnih dobara i sticanja zadovoljstva (Young 1990, prema Allison, 2000). Nasuprot tome, postmodernističke teorije socijalne pravde ukazuju na potrebu prevazilaženja takve distributivne paradigme i pokušavaju da ukažu na njene posledice u odnosu na distribuciju bogatstva, moći i statusa koje postoje u odnosu na obespravljene populacije koje uključuju žene, ljude različitih etničkih grupa i rasa, pojedince sa invaliditetima, gej i lezbijsku populaciju, siromašne i stare (Allison, 2000). Dok Alison (Ibid.) predlaže paradigmu socijalne pravde u studijama dokolice, kao pristup koji omogućava

proučavanje slobodnog vremena koje uključuje „ljude različitosti“, Rojek (2005) se zalaže za akcioni pristup studijama dokolice. Ovakav akcioni pristup promoviše osnaživanje, socijalnu inkluziju i distributivnu pravdu i zasnovan je na principima *brige o sebi* i *brige za drugoga*. Dok su hedonizam i samorealizacija ključne karakteristike savremenog slobodnog vremena, kao društvene i kulturne forme, autor smatra da je slobodno vreme ujedno i prostor u kome su pojedinci na slobodan način izloženi informacijama i mogućnostima za aktivno građanstvo, društvenu participaciju i investiranje u socijalni kapital. „Zdravorazumska ideja da se dokolica pre svega iscrpljuje kroz igru i relaksaciju, kao i da može biti podeljena ili odvojena od ostatka života, na taj način, zamenjena je radikalnijom tezom da je slobodno vreme uvek i već, političko“ (Ibid.:24).

Kao što se moglo videti, postmodernističke postavke na različite načine, bilo direktno ili indirektno, dovode u pitanje ideju o kvalitetu života i slobodnog vremena. Ipak, ima autora koji pokazuju da postmodernistički stavovi nisu sasvim suprotstavljeni ili nekompatibilni konceptu zadovoljstva, pozitivnog iskustva i ličnog rasta i razvoja u slobodnom vremenu. Koen (2011 prema: Ibid.) je tako potvrdio, kroz svoja istraživanja pojedinaca koji su svoje slobodno vreme posvetili samoorganizovanim putovanjima, da doživljavaju svoj dokoličarski stil kao značajan izvor kreiranja identiteta, koji karakteriše visoko lično investiranje, izazov i povezivanje nagrađujućih iskustava u kontinuiran proces učenja i izgradnju kompetencija. Iako smatra da postmodernistička perspektiva pokušava da na objektivan način devalvira ovakve mogućnosti za razvoj, percepcija pozitivnih psiholoških efekata tokom kontinuiranog uključivanja u aktivnost prožetu značenjem i dalje opstaje i govori o tome da kumulativno iskustvo pozitivnih emocija može uticati na blagostanje i ljudsku sreću. Na osnovu toga, autor zaključuje da „samo zato što ideje o kreiranju identiteta i ličnom razvoju možda jesu produkt uma, ne možemo i ne bi trebalo

da odbacimo vrednost pozitivnih dokoličarskih iskustava kao pokretača za postizanje ličnog blagostanja“ (Ibid.:9). Ovakva istraživanja ukazuju da je moguće proučavati kvalitet slobodnog vremena, pa time i doprinos obrazovanja kvalitetu, zasnovanom na samorelaizaciji čoveka, a ujedno ne odbacujući, već naprotiv, uzimajući u obzir i postmodernističke postavke i postmoderno stanje.

3. 3. Obrazovanje kao komponenta kvaliteta slobodnog vremena odraslih

Iz do sada pomenutog, mogli smo videti da većina autora (Pesavento i Ashton, 2011; Sivan i Stebbins, 2011; Kačavenda-Radić, 2009; Datillo, 2008; Godbey, 2008; Sivan, 2008, 2007) u oblasti dokoličarskog obrazovanja pretpostavlja da su veze između dva tako značajna fenomena za život čoveka, obrazovanja odraslih i slobodnog vremena, kompleksne i interferirajuće. Obrazovanje se javlja kao determinanta i kao efekat slobodnog vremena (Kačavenda-Radić, 2009). S jedne strane, kao determinanta, obrazovanje je povezano sa izborom vrste i načina na koji osoba shvata i pristupa aktivnostima slobodnog vremena, a sa druge, povezano je sa posledicama ili efektima bavljenja tim aktivnostima, koje se ogledaju u specifičnoj promeni čoveka u odnosu na svoje stavove, vrednosti, znanja, svest, veštine i sl. S obzirom na ovakvu duboku prožetost i povezanost, nije teško pretpostaviti da obrazovanje može u značajnoj meri doprineti kvalitetu slobodnog vremena. Pitanje na koje se ovo istraživanje usmerava jeste da li je, u kojoj meri i na koji način obrazovanje činilac kvaliteta slobodnog vremena. To znači da obrazovanje odraslih posmatramo kao aktivnost slobodnog vremena i prvenstveno se usmeravamo na obrazovanje u slobodnom vremenu, kao dela dokoličarskog obrazovanja. Ipak, iako insistiramo na tome da andragošku specifičnost dokoličarskog obrazovanja predstavlja činjenica da se ono podjednako odnosi na obrazovanje u slobodnom vremenu, obrazovanje za slobodno vreme i na obrazovanje profesionalaca u slobodnom vremenu, ovakvo insistiranje na strukturi samo je izraz naše težnje da naglasimo da izostavljanje bilo kog od ova tri vida ne pogađa njegovu suštinu. Naime, bilo da se radi o bilo kojem od njih, u praktičnom smislu ono uvek suštinski jeste i ostaje dokoličarsko obrazovanje, tj. ima elemente sva tri.

Kada razmatramo obrazovanje i njegov (potencijalni) doprinos kvalitetu slobodnog vremena, ključno pitanje koje treba postaviti je kakvo treba da bude dokoličarsko obrazovanje, a da može voditi poboljšanju kvaliteta slobodnog vremena, pa time doprineti i poboljšanju kvaliteta života čoveka uopšte. Pokušaćemo stoga da predstavimo kakve implikacije imaju dva različita pristupa promišljanju slobodnog vremena u odnosu na dokoličarsko obrazovanje, a onda i razmatranje obrazovanja u kontekstu kvaliteta slobodnog vremena.

Već smo ukazali u prethodnim poglavljima da vodeća konceptualizacija slobodnog vremena posmatra slobodno vreme kroz slobodu izbora i unutrašnju motivaciju, koje određuju prirodu i način učešća u određenim aktivnostima slobodnog vremena. Prema Rojeku (2010), koncept slobodnog vremena koji promoviše slobodu izbora i unutrašnju motivaciju kao njegove specifičnosti, u svojoj osnovi izgrađen je na voluntarizmu, koji podrazumeva raspon ponašanja u kome su prisutna nikakva ili minimalna ograničenja nad individualnim izborima. Voluntarizam se javlja kao ispoljavanje volje, odnosno kao bilo koja akcija, koja nije izvedena pod prinudom ili bazirana na prinudi.

Tako posmatrano, studije dokolice predstavljaju proučavanje toga kako pojedinci ispoljavaju voluntarizam, drugim rečima, proučavanje načina na koji pojedinci i grupe ljudi prave izbore, ispoljavaju slobodu i postižu uspeh ili neuspeh u dostizanju zadovoljstva, sreće i kvaliteta života u dokolici. Dokoličarsko obrazovanje, postavljeno na takvim osnovama, usmereno je na pomaganje pojedincima u činjenju izbora, postizanja zadovoljstva i kvaliteta svog života. Kao što smo prikazali u poglavlju o dokoličarskom obrazovanju, njegovi programi su usmereni na razvijanje pozitivnih stavova prema slobodnom vremenu, koji utiču na to da pojedinci cene i vrednuju svoje slobodno vreme, kao i da razvijaju kapacitete za korišćenje njegovih resursa.

Sam koncept voluntarizma za Rojeka (Ibid.) je u stvari iskrivljena slika stvari, jer je očigledno da se svakodnevni život odvija u uslovima ekonomske nejednakosti, kulturnih razlika i socijalnih konteksta koji uslovljavaju izbore, iskustva i naše kapacitete. Zato, kako on tvrdi, kada kažemo da smo slobodni ili da razvijamo naš potencijal, govorimo o nečemu sasvim drugom, što svakako nije voluntarizam. Pre se radi o nameri da donesemo određenu odluku ili da se nečim bavimo. Naša sloboda izbora i zadovoljstvo koje anticipiramo u odnosu na određeni izbor izgrađeni su na osnovu znanja koje posedujemo, a koje je relevantno sa stanovišta načina na koji smo naučeni da postizemo zadovoljstvo, sreću i ono što nas ispunjava. Takav set znanja je takođe uslovljen kulturnim i socijalnim faktorima, kao i stepen našeg izlaganja tom znanju, jer je i naš pristup znanju uslovljen faktorima kao što su pol (rod), obrazovanje, uzrast, prihod, rasa ili profesija. Tako je svaka odluka da slobodno vreme provedemo na određeni način ili ga ispunimo određenim sadržajima u direktnoj vezi sa socijalnim i ekonomskim faktorima, kojih možemo biti svesni, ali koje ne možemo kontrolisati.

Ovo ukazuje da je dokoličarsko obrazovanje usmereno na postizanje kvaliteta života, u najmanju ruku, nepotpun koncept. Nepotpun, jer pretpostavlja da ispoljavanje slobode u odnosu na aktivnosti koje donose zadovoljstvo po sebi, automatski vodi ka kvalitetnijem slobodnom vremenu i doprinosi opštem kvalitetu života. Brojna istraživanja i studije koje to potvrđuju suočavaju se sa izuzetno značajnim pitanjem naučenih obrazaca da sebe posmatramo kao slobodno delujuće aktere koji ispoljavaju izbore, kao i sa pitanjem pripisivanja vrednosti aktivnostima koje nose zadovoljstvo. Ako se složimo sa Stebinsom (2005:352) da „ljudi prave dokoličarske izbore, i da je zadatak studija dokolice da ujedno proučava činjenje izbora, kao i da pruža informacije o realno dostupnim opcijama“, smatramo da treba uzeti u obzir i Rojekovo (2010:19) mišljenje da:

- a) „postoje realne razlike između pojedinaca i grupa u odnosu na činjenje izbora, ispoljavanje slobode i zadovoljstva životom u praktikovanju slobodnog vremena; i
- b) izbor, sloboda i zadovoljstvo životom moraju biti razmatrani kao kvaliteti građanstva povezani sa kompleksnim kodovima i reprezentacijama koje ih obrazuju kao privlačne i poželjne karakteristike u uslovima savremenog života“.

Prilikom razmatranja specifičnosti slobodnog vremena ukazali smo na eventualnu alternativu konceptualizaciji slobodnog vremena koja ga posmatra u kontekstu izbora i uključenosti u dokoličarsko iskustvo. Ta alternativa ističe kao specifičnost slobodnog vremena ispoljavanje akcije i kreacije. Ipak, to ispoljavanje, nije ispoljavanje jednog ili drugog, već se radi o neprekidnoj dijalektici aktivnog delovanja i kreativnog stvaranja.

Ovakvo viđenje zasnovano je na Kelijevom (2003:42) shvatanju slobodnog vremena kao „socijalnog prostora relativne otvorenosti za mogućnost akcije prožete značenjem“, koje naglašava dijalektičko prožimanje egzistencijalnog i socijalnog u čoveku. Kao što smo već istakli, radi se o značajnoj promeni perspektive sagledavanja slobodnog vremena i pozicioniranosti čoveka u odnosu na njegovo slobodno vreme. Takav pristup, prema našem mišljenju, pruža mogućnost za prevazilaženje dihotomije, koja je postavljena u odnosu između pojedinca i društva u razmatranju slobodnog vremena, izgrađenog na individualnoj slobodi i razvoju potencijala. Modernistički koncept individualizma, koji je promovisan putem isticanja i osnaživanja slobode izbora, ličnog zadovoljstva i samoodređenja, neminovno potvrđuje tu dihotomiju. Mogućnost akcije ne treba shvatiti kao izraz individualnog ponašanja ili čin pojedinca, već pre kao alternativu ponašanju. Akcija nije neistorijska, ascocijalna ili akulturna, kao što ne mora biti shvaćena kao kretnja ili delovanje pojedinosti. Na to je još ukazao Marks (1974; 1967 prema Holzman,

2009) koji je ljudsku aktivnost posmatrao kao fundamentalno socijalnu, reflektivnu i rekonstruktivnu praksu, putem koje ljudska bića ispoljavaju svoju moć kao aktivisti, odnosno putem koje transformišu stvarnost, sebe same i svoje okruženje. U takvom poimanju nema pretpostavljenog zida između subjektivnog i sociokulturnog (Ibid). Kao što ne možemo da tvrdimo da je Keli (2003; 1997) upravo ovo hteo da kaže, ne možemo ni da kažemo da je njegovo objašnjenje istovetno našem tumačenju. Ipak, mi u ovome vidimo mogućnost za prevazilaženje razumevanja ljudske aktivnosti (akcije) kao specifično ljudske forme društveno-istorijski uslovljenih ponašanja, motivisanih putem potreba i ciljeva (takođe društveno-istorijski uslovljenih), koja su posredovana sistemom simbola, alata i struktura (kao što je, na primer, jezik), a putem kojih je kultura izgrađena i reprodukovana. Ovo upravo vodi dualizmu i svetu podeljenom na objektivnu realnost i subjektivno iskustvo (Holzman, 2009). Akcija, dakle, nije posrednik između pojedinca i spoljnog sveta, već sistemi simbola. Alati i strukture kolektivne akcije jesu upravo ono što nas čini ljudskim bićima (u društvenom, kulturnom i istorijskom smislu). Na primeru jezika to bi značilo da on nije posrednik putem kojeg usvajamo kulturu, već se kultura stvara u procesu kreiranja (učenja) jezika.

Kako god da je obajsnio, Keli (2003; 1997) je svakako u svom poimanju video slobodno vreme kao postajanje ili kreiranje, odnosno proces nastajanja (*to become*), nasuprot stanju postojanja (*to be*). Akcija ili kolektivno delovanje, kako smo je mi shvatili, omogućava osnovu za pomeranje fokusa teorije dokolice sa proučavanja *šta jeste* na proučavanje *šta nastaje*. Prema našem mišljenju, to znači da se kreiranje značenja slobodnog vremena odvija u dijalektičkom jedinstvu stvaranja okruženja (pa time i mogućnosti za kreiranje značenja) i samog kreiranja značenja slobodnog vremena. Proces (stvaranje prostora za mogućnost akcije) i produkt (stvaranje novog značenja slobodnog vremena) kreirani su istovremeno u uzajamnom delovanju. Ne smatramo da je ovakvo tumačenje

protivrečno Kelijevoj (Ibid.) zamisli, već pre da smo otišli korak dalje u tom tumačenju i postavili ga na drugačijim (ne nužno oprečnim) osnovama.

Svakako, ovakva promena perspektive u odnosu na fenomen slobodnog vremena, ima kao implikaciju i promenu perspektive dokoličarskog obrazovanja. Dokoličarsko obrazovanje, vođeno ovakvim poimanjem slobodnog vremena, trebalo bi svoj fokus da preusmeri na kreiranje okruženja tj. obezbeđivanje (socijalnog) prostora za stvaranje novih značenja slobodnog vremena, odnosno trebalo bi da obezbedi mogućnost za kolektivnu akciju. Takva promena fokusa pretpostavlja i redefinisane samog obrazovanja odraslih, koje da bi pratilo ovakvu konceptualizaciju slobodnog vremena, teško da može biti i samo postavljeno na neoliberalnim ili humanističkim osnovama. Svakako, radi se o zahtevnom poduhvatu, koji prevazilazi zadatke, pa i fokus ovog istraživanja.

Pretpostaviti da će ovako postavljeno dokoličarsko obrazovanje doneti sreću, zadovoljstvo ili pozitivnu promenu u percepciji kvaliteta slobodnog vremena pojedincima bilo bi ne pretenciozno već nerealno. Cilj, na ovaj način koncipiranog dokoličarskog obrazovanja, teško da može biti postizanje kvaliteta života. Međutim, mogućnost postajanja (*postati* nasuprot *biti*) sasvim izvesno u sebi krije bar neku vrstu satisfakcije. Nesumnjivo, postoji izvesna moć u mogućnosti kreiranja, koja ne znači samo biti pasivni primalac onoga što jeste, stvari postavljenih kakve jesu, već i aktivni stvaralac onoga što još nije, odnosno kreiranje novih značenja slobodnog vremena i mogućnosti/opcija za koje još ne znamo da postoje, drugim rečima – stvaranje izbora, umesto činjenja postojećih izbora.

U prethodnom poglavlju, prihvatili smo određenje kvaliteta slobodnog vremena izvedenog iz modela određenja kvaliteta života, prema kome je ono subjektivni doživljaj dosegnutog nivoa vrednovanog i življenog postignuća u

različitim aspektima slobodnog vremena. Ipak, smatramo da je potrebno dati još neka objašnjenja koja se odnose na tumačenje ovako postavljenog određenja.

Kao što smo prikazali, takvo određenje kvaliteta slobodnog vremena, koje je u direktnoj vezi sa pitanjem ljudskog razvoja, u osnovi ima realizaciju ljudskih potencijala. Najčešća tumačenja jesu ona koja predlažu organizmički i dijalektički okvir za proučavanje rasta i razvoja ličnosti, kao što to čine Rajan i Disi (2004) prilikom koncipiranja teorije samoodređenja. Organizmički koncept vidi čoveka kao aktivno i ka rastu orijentisano biće, koji neminovno traži i prihvata izazove koji dolaze iz okruženja, pokušavajući da aktualizuje svoje potencijale, kapacitete i senzibilitet. Na drugom kraju dijalektičke veze stoji društveno okruženje, koje može da facilitira sintetičke tendencije pojedinca ili da ih blokira, zaustavi i onemogućí. Ipak, prema našem mišljenju, ponovo se radi o tendenciji da se pomire individualne težnje i društveni faktori, drugim rečima i u ovom slučaju su pojedinac i društvo u suprotstavljenom odnosu i stoje jedno nasuprot drugom. Svako objedinjavanje, kombinacija pristupa, pokušaj mirenja polazišnih tačaka unutrašnjeg sveta pojedinca i spoljašnjih socijalnih faktora i dalje održava ili čak produbljuje postojeću dihotomiju. Tako smo skloniji prihvatanju onih shvatanja koja dijalektiku vide u samom procesu razvoja, a ne kao njegov uslov ili posledicu.

Dijalektika razvoja se odgleda u jedinstvu procesa u kojem se ostvaruje i produkta koji u tom procesu nastaje. „Razvoj je, prema ovakvom razumevanju, aktivnost kreiranja onoga što jeste, putem odigravanja onoga što nije“ (Holzman, 2009:19). Ovakvo shvatanje izgrađeno je na shvatanju razvoja Vigotskog (2004a prema Holzman, 2009) i njegovom otkriću zone narednog razvoja, za koju je sam Vigotski (Ibid.) smatrao da je kolektivna aktivnost. Prema njegovim rečima, nivo razvoja je „funkcija kolektivnog ponašanja, kao forme kooperacije ili koopreativne aktivnosti“ (Ibid.:202). Prema tome, aktivnost razvoja je duboko socijalni proces, a čovek u toj meri socijalno biće da

se može pretpostaviti da je individua ili ličnost samo još jedan društveni konstrukt koji razumevanje razvoja postavlja na individualne osnove. Na isti način možemo pretpostaviti da je čovek u tolikoj meri socijalno biće da ne postoje unutrašnji i spoljašnji svet, već se razvoj najverovatnije nalazi u odnosu svakog od nas sa svakim od nas. To se sasvim razlikuje od identifikovanja tačke spajanja ili razmimoilaženja individualnog i socijalnog.

Ukoliko prihvatimo da razvoj nije (individualna) svojina, onda je moguće zaključiti da teško da može da se meri terminima ostvarenosti potencijala. Autonomija ili delovanje kao nezavisan agent svog života, koja u slučaju kvaliteta označava da je čovek krajnji kriterijum za njegovu ostvarenost, postaje kontradiktorna u onom trenutku kada je nešto poželjno za pojedinca, a nepoželjno sa stanovišta društva.

U skladu sa svim prethodnim, deluje **da čovek ne razvija svoje potencijale, nego čovek naprosto ima potencijal da se razvija**. Namerno nismo rekli razvije već razvija, jer i razvoj ne vidimo kao linearan proces, ne vidimo čoveka koji se kreće na liniji kontinuiranog uspona dostizanja nečeg što bi čovek trebalo da bude (bilo prema svojim ili tuđim kriterijumima), već kao mogućnost da u svakom trenutku svog života bude nešto drugo od onoga što je bio u prethodnom trenutku (šta god to drugo podrazumevalo). Razlika je u tome što se, u prvom slučaju, čovek kreće ka unapred (shodno tome, kada se ne razvija, on se vraća unazad, obično ka nižim stupnjevima razvoja, ili u boljem slučaju, stagnira) usmeren ka unapred postavljenim poželjnim konceptima, koji opet unapred određuju stepen na kom se nalazi na liniji razvoja; dok se u drugom slučaju čovek naprosto kreće, ali to kretanje ne podrazumeva poželjan pomak, već podrazumeva istovremeno i ono što on jeste i ono što može da bude. Kriterijum pretpostavljenog kvaliteta slobodnog vremena je onda sam razvoj. Dokoličarsko obrazovanje koje je usmereno na razvoj ima drugačiju ulogu od ostvarivanja potencijala, ono samo facilitira razvoj.

Ako prihvatimo stanovište prema kome je kvalitet slobodnog vremena zasnovan na realizaciji potencijala, prihvatamo da čovek ima urođenu tendenciju da se razvija, što je jednako tome da osvaruje svoje potencijale, da je kriterijum ostvarenosti sam čovek (kao pojedinac) i da su mogućnosti ograničene okruženjem (socijalnim faktorima). Prema ovom shvatanju deluje da su i slobodno vreme i obrazovanje prostor za ostvarivanje potencijala. Jer, ako neko bira da se obrazuje u svom slobodnom vremenu ili još značajnije, bira da se obrazuje za slobodno vreme, taj neko neminovno deluje u pravcu razvoja svojih potencijala. S obzirom da je ostavljeno čoveku da odluči šta će raditi u slobodnom vremenu, obrazovanje za slobodno vreme se nalazi u funkciji facilitacije odluka i oblikovanja izbora. Kada se radi o obrazovanju u slobodnom vremenu, pretpostavlja se da ono što vodi kvalitetu slobodnog vremena jeste njegov produkt ili ishod, određen kroz povećanu ili bolju obrazovanost. I u jednom i drugom slučaju deluje da obrazovanje predstavlja sredstvo ili instrument postizanja pretpostavljenog kvaliteta slobodnog vremena.

Dokoličarsko obrazovanje usmereno na razvoj, pre vidimo kao pokretač kvaliteta slobodnog vremena. Takvo obrazovanje odrasle učenike prepoznaje kao aktivne i kreativne subjekte, koji deluju u realnim životnim (socijalnim) kontekstima, koji na različite načine omogućavaju ili sprečavaju njihove mnogostruke prakse, uključujući i njihove navike mišljenja, postojeće stavove i vrednosti i na njima izgrađenu emocionalnost. Zadatak tako shvaćenog dokoličarskog obrazovanja nije prosto transferisanje postojeće sume znanja u misli pasivnih učenika. Njegova uloga se ogleda u tome da generiše kontekst u kome oni koji participiraju u obrazovnom procesu mogu da se na kritički način odnose prema svetu, da razumeju na koji način socijalne i kulturne strukture uslovljavaju njihovu praksu, i da istraže nove načine mišljenja i delovanja. Deluje nam da su za to potrebne dve stvari: metodologija koja promoviše razvojno učenje, kao i činjenica da obrazovanje neminovno treba da uključi

izlazak iz postojeće društveno ustanovljene, poželjne i prihvaćene šeme, omogućavajući i ono što može da bude. Takvim pristupom čovek može da bude aktivni kreator svog života i svog slobodnog vremena.

4.

RELEVANTNA NAUČNOEMPIRIJSKA ISTRAŽIVANJA

U teorijskim razmatranjima u okviru ovog rada ukazali smo da je veza između obrazovanja i slobodnog vremena neosporna, te samim tim naučno proučavanje ovih fenomena i njihovog međusobnog odnosa ima širi društveni značaj. Na to ukazuju i brojna naučna istraživanja u oblasti dokolice i obrazovanja u svetskim relacijama (Kačavenda-Radić, 2005, 1997a), kao i postojanje i naponi svetkih i regionalnih organizacija namenjenih unapređenju dokoličarskog obrazovanja i njegovog proučavanja na naučnim osnovama (Kačavenda-Radić, 2009a, 2009b, 1997b). Složićemo se sa Savićevićem (2004:56) da „andragogija nije mogla da zaobiđe proučavanje slobodnog vremena bez opasnosti da i ona sama u naučnom smislu ne bude zaobiđena. Njeno utemeljenje, pored ostalog, zavisilo je i od proučavanja slobodnog vremena. Komparativno posmatrajući, proučavanje slobodnog vremena u andragoškoj literaturi i kod nas i u svetu bilo je pojava oblika. Nedostajala je jedna teorijska sinteza“. Prema mišljenju Savićevića (2004) takvu naučnu sintezu u našoj andragoškoj literaturi je obezbedila autorica Kačavenda-Radić (1992, 1990, 1989), koja je toj sintezi obezbedila empirijsku potvrdu na našoj populaciji. Autor dalje smatra da su ove studije bitno „doprinile konstituisanju andragogije slobodnog vremena kao subdiscipline andragogije i kao nastavnog predmeta na univerzitetskim studijama“ (Savićević, 2004:56), ukazujući da je niz teorijskih postavki u tim studijama i dalje validan, a to se, pre svega, odnosi na društvenu uslovljenost slobodnog vremena, razvoj ličnosti za korišćenje slobodnog vremena (priprema) i u slobodnom vremenu (ostvarenje), njegovu vrednosnu obojenost, kao i slobodu u izboru sadržaja. Ono što je značajno sa stanovišta empirijskog proučavanja obrazovanja i slobodnog vremena, a u tome se slažemo sa Savićevićem (2004) jesu stavovi i zahtevi autorke Kačavende-Radić (1992, 1989) da se za korišćenje slobodnog vremena treba pripremati, kao i da se u stvaralačkom korišćenju slobodnog vremena ljudi mogu razvijati. Izdvojićemo neke od empirijskih rezultata koje smatramo najznačajnijim sa stanovišta našeg istraživanja.

U empirijskim istraživanjima, kako navodi Savićević (2004), a možemo se i sami uveriti u radovima autorke, Nada Kačavenda-Radić (1989) je našla da kod ispitanika postoji spremnost za obrazovno angažovanje u cilju boljeg korišćenja slobodnog vremena, za koje autorka (Ibid., 1992) smatra da ukazuju na univerzalnost potrebe obrazovanja za slobodno vreme. Naime, na svim obrazovnim nivoima ispitanici u istoj meri pokazuju spremnost da se obrazovno angažuju radi boljeg korišćenja slobodnog vremena (tu spremnost pokazuje 79% onih koji imaju osnovnu školu, ali i 80,8% onih sa najvišim nivoom obrazovanja). Kako autorka Kačavenda-Radić (1992) naglašava na osnovu ovih rezultata, bitan zadatak andragogije bi se morao ogledati u većem tretiranju ove specifične ljudske potrebe. „Iznalaženje najadekvatnijih puteva – metoda, oblika, sredstava radi zadovoljavanja tih osobenih obrazovnih potreba čoveka današnjice, i to na svim obrazovnim nivoima, ne zanemarujući ni onaj najelementarniji, mora biti jedan od zadataka i pedagogije i andragogije“ (Ibid.:63).

Takođe, njeni nalazi ukazuju na činjenicu da je zaista u praksi obrazovna pripremljenost značajno u vezi sa kvalitetom življenja u slobodnom vremenu (1992, 1990). Rezultati istraživanja koje je autorka Kačavenda-Radić (1989) sprovela na uzorku zaposlenih u industriji, takođe, potvrđuju visoku povezanost obrazovanja i kvaliteta življenja u slobodnom vremenu, budući da je autorka dobila da se različite obrazovne karakteristike javljaju različito kao determinante korišćenja (činjeničnog stanja i vrednosnog poimanja) slobodnog vremena, dok je, s druge strane, obrazovanje sastavni element korišćenja slobodnog vremena zaposlenih (činjeničnog stanja i njegove vrednosne obojenosti). U konceptualizaciji kvaliteta slobodnog vremena, za koju smo se za potrebe ovog istraživanja opredelili, posmatraćemo i činjenični i vrednosni aspekt u odnosu na obrazovno-dokoličarsku participaciju, tretirajući konzistentnost između tih aspekata kao pokazatelj kvaliteta slobodnog vremena.

U svojim istraživanjima, Kačavenda-Radić (1992) je dobila zanimljive rezultate u odnosu na vezu između konzistentnosti između činjeničnog i preferiranog ponašanja u slobodnom vremenu i nivoa obrazovanja odraslih. Ta veza ukazuje da što je nivo obrazovanja veći, to je veća konzistentnost između vrednosne i činjenične dimenzije korišćenja slobodnog vremena, drugim rečima: „ispitanici sa višim nivoom obrazovanja se u većoj meri zaista ponašaju u svom slobodnom vremenu u skladu sa svojim vrednosnim orijentacijama“ (Ibid.: 84). Autorka je, na osnovu svojih rezultata, izvukla, za naše istraživanje, bitan zaključak da „ako je način življenja (činjenično stanje) u slobodnom vremenu jedan od indikatora opšteg kvaliteta života, možemo zaključiti da su izneti rezultati potvrdili tezu po kojoj taj kvalitet nije moguće posmatrati mimo vrednosnih orijentacija i obrazovanja“ (Ibid.: 85).

Primenjujući modifikovan Nojlingerov instrument za merenje preferencije samopotvrđivanja u slobodnom vremenu, Nada Kačavenda-Radić (1992, 1989, 1985) je dobila nalaz koji pokazuje da se gotovo u istom procentu preferira samopotvrđivanje u slobodnom (49,2%), kao i u radnom (50,8%) vremenu. Kako autorka smatra, ovaj nalaz može biti pokazatelj prisustva tendencije „menjanja tradicionalno ustaljenog značenja rada za samopotvrđivanje čovekove ličnosti, pa prema tome i jačanja značaja slobodnog vremena u životu čoveka“ (1992:59). U kasnijem istraživanju (Kačavenda-Radić, 2003), autorka je potvrdila ove rezultate, nalazeći da se, u odnosu na osamdesete godine kada je samopotvrđivanje bilo u balansu, devedesetih je takođe bilo pretežno ujednačeno, ali nešto veće u korist radnog (57%) u odnosu na slobodno vreme (43%). Inspirisani ovim nalazima o samopotvrđivanju u slobodnom vremenu, nas je u ovom istraživanju interesovalo samopotvrđivanje u obrazovno-dokoličarskim aktivnostima u koje su ispitanici uključeni, kao moguć i značajan pokazatelj kvaliteta slobodnog vremena. Ono što je zanimljivo u ovim istraživanjima preferencija samopotvrđivanja jeste rezultat koji ukazuje da nivo obrazovanja nije mnogo bitan. Identičan rezultat autorka je dobila u kasnijem

istraživanju obrazovne pripremljenosti stanovništva za turizam (Kačavenda-Radić, 2003), ispitujući, između ostalog, povezanost obrazovnog nivoa i samopotvrđivanja u slobodnom vremenu. Prema njenom zaključku, ovakvi nalazi ukazuju na univerzalnost potrebe za samopotvrđivanjem u slobodnom vremenu.

Pored ispitivanja samopotvrđivanja u slobodnom vremenu, za nas je podjednako bitno i ispitivanje zadovoljstva aktivnostima slobodnog vremena, s obzirom da smo istakli da i jednu i drugu smatramo podjednako značajnim dimenzijama, pa time i pokazateljima kvaliteta slobodnog vremena. U ispitivanju zadovoljstva slobodnim vremenom, prisutna su dva pristupa: ispitivanje opšteg zadovoljstva (Ateca-Amestoy, Serrano-del-Rosal i Vera-Toscano, 2008), ili ispitivanje zadovoljstva aktivnostima slobodnog vremena (Beard i Rahgeb, 1980). U ovom istraživanju, s obzirom da nas interesuju dokoličarsko-obrazovne aktivnosti ali i zadovoljstvo slobodnim vremenom kao pokazatelj njegovog kvaliteta po sebi, opredelili smo se i za jedan i za drugi pristup. S jedne strane, ispitivali smo opšte zadovoljstvo slobodnim vremenom, a sa druge, zadovoljstvo obrazovnim aktivnostima u koje su ispitanici uključeni u svom slobodnom vremenu. Istraživanje, koje su sproveli Ateca-Amestoy, Serano de Rozal i Vera Toskano (Ateca-Amestoy, Serrano-del-Rosal i Vera-Toscano, 2008) na andaluzijskoj populaciji i njihovom zadovoljstvu slobodnim vremenom, ukazuje na podjednaki značaj objektivnih i subjektivnih pokazatelja zadovoljstva. U tom smislu, čini se opravdanom i naša odluka da u ispitivanje kvaliteta slobodnog vremena uključimo i objektivne i subjektivne pokazatelje. Ono što je, takođe, značajan rezultat ovog istraživanja jeste podatak da socijalne varijable u mnogo većoj meri u odnosu na ekonomske oblikuju zadovoljstvo slobodnim vremenom. Štaviše, socijalni kontakt se pokazuje kao jedan od primarnih prediktora zadovoljstva slobodnim vremenom. U pitanju je pritom kontakt sa prijateljima, partnerom ili ljudima sličnog interesovanja u neposrednim i bliskim okruženjima, što isključuje uključivanje u socijalne

organizacije, kao i kontakte sa svojom decom ili osobama o kojima se treba brinuti.

U bilo kojim ispitivanjima koja se tiču slobodnog vremena, pa tako i ona koja ga povezuju sa obrazovanjem odraslih, najčešće je potrebno uključiti i odnos ispitanika prema slobodnom vremenu. Kako Spektor (2007) ukazuje, u tom smislu moguća su dva pristupa: a) razmatranje odnosa prema konkretnim aktivnostima slobodnog vremena, kao i b) razmatranje odnosa prema slobodnom vremenu uopšte, a opredeljivanje za jedan ili drugi pristup zavisice od postavljenog cilja istraživanja. U istraživanju koje je uključilo adolescente, autorka (Ibid.) je, na osnovu otvorenog pitanja kakvo značenje se pridaje slobodnom vremenu, dobila tri kategorije odgovora:

- 1) izbor (koji se odnosi na to da ispitanici mogu da rade šta hoće i kada hoće, bilo da to podrazumeva da ne rade ništa ili mnogo stvari na intenzivan način);
- 2) korišćenje vremena (vreme se koristi na pravi način: za ispoljavanje njihovih jedinstvenih tendencija, lično izražavanje ili ekspresiju u odnosu na stvari koje vole da rade, kontemplaciju sebe, svoje budućnosti, novih ideja, kao i smisla života);
- 3) nezadovoljstvo školom i želja za dokoličarskim obrazovanjem (koje otkrivaju uverenje da se slobodno vreme doživljava kao bekstvo od svakodnevnice ili obaveza ili kao prilika da se osobe opuste i pripreme za nove obaveze).

Dok nas prve dve kategorije uveravaju da će se slobodno vreme prvenstveno percipirati u smislu pravljenja izbora i uključenosti u određene aktivnosti, s obzirom na rašireno shvatanje o tome šta slobodno vreme podrazumeva u životu čoveka, treća kategorija je interesantna sa stanovišta dokoličarskog obrazovanja i spremnosti ispitanika za uključivanje u iskustva celoživotnog učenja. Na osnovu ovoga autorka zaključuje da dokoličarsko obrazovanje kreira

mogućnosti za lični rast, pretvarajući živote pojedinaca u polje celoživotnog učenja i dozvoljavajući im da ispoljavaju i usvajaju raznolikost univerzalnih ljudskih sposobnosti: „preuzimanje inicijative, korišćenje mašte, ispoljavanje kreativnosti, preuzimanje odgovornosti i liderstva, razumevanje svoje uloge, prednosti i mana donesenih odluka, ostavljanje sopstvenog traga, uvežbavanje samodiscipline, traženje značenja, razlučivanje dobrog i lošeg, ispoljavanje autonomije, praktikovanje unutrašnjeg osluškivanja, posmatranje, pružanje pomoći drugima i volontiranje, očuvanje ljudskog dostojanstva i praktikovanje celoživotnog učenja“ (Ibid.:85). Rezultati i zaključci ovakvih istraživanja govore o opravdanosti pretpostavke da uključivanje u dokoličarsko-obrazovne aktivnosti u slobodnom vremenu može zaista doprineti kvalitetu nečijeg slobodnog vremena (kako adolescenata, tako i odraslih).

Pored toga, ovakva istraživanja ukazuju i na opravdanost uključivanja razmatranja odnosa prema slobodnom vremenu, bilo da se radi o percepciji slobodnog vremena, njegovom doživljaju ili određenju. U jednom ranijem istraživanju, sprovedenom na studentima, ispitivali smo percepciju pojma slobodno vreme, opredeljujući se, dakle, za opštu procenu slobodnog vremena (Nikolić Maksić, 2009), pri čemu smo ispitanicima ponudili pet različitih kategorija percepcije pojma, sačinjenih na osnovu tipologija slobodnog vremena Kaplana i Marfija (prema: Kačavenda-Radić, 1989). Ispitanici su se u najvećoj meri opredelili za dva ponuđena određenja: vreme za sopstveno izražavanje i unutrašnje postizanje zadovoljstva, kao i vreme u kome je čovek potpuno slobodan da izabere šta će da radi. S obzirom na ovakav rezultat, mogli smo zaključiti da je slobodno vreme za naše ispitanike vreme u kome je čovek slobodan da izabere aktivnosti radi sopstvenog izražavanja i unutrašnjeg postizanja zadovoljstva (Nikolić Maksić, 2009:94). Ovakav nalaz u skladu je sa prethodno pomenutim rezultatima ispitivanja značenja slobodnog vremena, u smislu toga da se slobodno vreme prvenstveno percipira kao sloboda izbora i unutrašnje zadovoljstvo. Ovakvo ispitivanje percepcije pojma slobodno vreme

kreirali smo na osnovu identičnih ranijih ispitivanja (Kačavenda-Radić, 1989) na populaciji zaposlenih, gde je dobijen sličan rezultat, ali samo kada su u pitanju ispitanici sa završenim fakultetom. Očigledno, oni sa višim nivoima obrazovanja (fakultetski obrazovani ili su na putu da to postignu), slobodno vreme posmatraju kao cilj kome se teži radi njega samog.

Za potrebe ovog istraživanja opredelili smo se, takođe, za opštu procenu slobodnog vremena, ali smo se usmerili na značenje slobodnog vremena. Smatrajući da će se percepcija slobodnog vremena kretati u predvidljivom smeru, s obzirom da su naši ispitanici oni koji participiraju u dokoličarskom obrazovanju, u šta su nas uverila ranija istraživanja koja smo upravo prikazali, odlučili smo se za drugačiji pristup. Ispitujući značenje slobodnog vremena, Votkins (2010, 2008, 2002) je, primenjujući fenomenografski pristup, došao do četiri različite kategorije značenja koje slobodno vreme može imati za ispitanike: a) slobodno vreme kao provođenje vremena, b) slobodno vreme kao ispoljavanje izbora, c) slobodno vreme kao izbegavanje pritiska, kao i d) slobodno vreme kao postizanje ispunjenja. Ono što je za nas, takođe, značajno jeste što se na ponuđene kategorije značenja može gledati kao na hijerarhijski raspoređena značenja duž kontinuuma, koji se kreće od manje kompleksnih značenja, ka kompleksnijim, što je autor potvrdio u ponovljenim istraživanjima na istom uzorku posle izvesnog perioda vremena. Rezultati, takođe, pokazuju da se obrazovnom intervencijom (izlaganjem dokoličarskom obrazovanju odarslih) mogu kreirati kompleksnija značenja kod ljudi kod kojih je to značenje prethodno bilo manje kompleksno. Ove kategorije ćemo detaljnije objasniti u okviru metodološke specifikacije istraživanja.

II DEO

METODOLOŠKA SPECIFIKACIJA
ISTRAŽIVANJA

1. PREDMET ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja je obrazovanje kao činilac kvaliteta slobodnog vremena odraslih.

Obrazovanje kao činilac posmatramo dvodimenzionalno:

- kao determinatu kvaliteta slobodnog vremena,
- kao konstitutivni element kvaliteta slobodnog vremena.

Obrazovanje se javlja kao determinanta kvaliteta slobodnog vremena u tom smislu što je čovek određen mnogim faktorma, koji dalje određuju njegovo ponašanje, funkcionisanje i delovanje u širem i užem okuženju, pa tako određuju i njegovu percepciju kvaliteta slobodnog vremena, kao i kvaliteta života uopšte. Smatramo da je jedan od tih faktora, i to vrlo značajan, svakako obrazovanje. Čovek u svoje slobodno vreme donosi sve svoje obrazovne karakteristike i obeležja, svu svoju obrazovnu determinisanost koja upotpunjava njegovo slobodno vreme i daje mu u manjoj ili većoj meri kvalitet. U ovom istraživanju interesuju nas oni elementi obrazovanja koji predstavljaju detrminantu, a deluju i javljaju se kao činilac kvaliteta slobodnog vremena odraslih.

Takođe, obrazovanje je i sastavni deo kvaliteta slobodnog vremena. Budući deo slobodnog vremena uopšte, opravdano je pretpostaviti da obrazovanje čini i sastavni deo doživljaja kvaliteta slobodnog vremena. Kao sastavni element, obrazovanje čini deo sadržaja slobodnog vremena i u tom smislu može biti aktivnost slobodnog vremena, ali i sastavni deo svake druge aktivnosti u slobodnom vremenu. Naše interesovanje je usmereno i na saznavanje ove dimenzije obrazovanja kao činioca kvaliteta slobodnog vremena.

Značaj istraživanja vidimo, pre svega, u nedovoljnoj istraženosti fenomena obrazovanja odraslih u odnosu na slobodno vreme, a naročito u odnosu na doživljaj njegovog kvaliteta, bilo da se radi o obrazovanju kao nečemu što prethodi i uslovljava (determinanta) ili sastavnom delu, tj. nečemu što je prisutno u slobodnom vremenu, utkano u njega, kao što je utkano i u sam život, aktivno sačinjavajući njegov kvalitet (konstitutivni element).

2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je ispitati da li postoji, u kom stepenu i kakva je povezanost obrazovanja i kvaliteta slobodnog vremena odraslih.

Da bismo to uradili, potrebno je odgovoriti na sledeća pitanja:

- 1) Da li postoji, u kom stepenu i kakva je povezanost između obrazovnih obeležja (obrazovno-dokoličarska aktuelna participacija; obrazovno-dokoličarsko iskustvo; percepcija dokoličarskog obrazovanja; nivo formalnog obrazovanja), s jedne strane, i izabranih indikatora kvaliteta njihovog slobodnog vremena (konzistentnost stvarnog i željenog obrazovnog ponašanja u slobodnom vremenu; samoostvarenost u slobodnom vremenu; zadovoljstvo slobodnim vremenom; svest o doprinosu obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena), s druge strane?
- 2) Da li postoji, u kom stepenu i kakva je povezanost vrednovanja slobodnog vremena (opšti i lični značaj slobodnog vremena u životu čoveka; značenje slobodnog vremena) i izabranih indikatora kvaliteta slobodnog vremena?
- 3) Da li postoji, u kom stepenu i kakva je povezanost percepcije kvaliteta slobodnog vremena (objektivni i subjektivni pokazatelji) i izabranih pokazatelja kvaliteta slobodnog vremena?

Pored teorijskog određenja, kao što je to uobičajeno u empirijskim istraživanjima raznih aspekata slobodnog vremena, učinili smo operacionalizaciju pojmova *slobodno vreme*, *dokoličarsko obrazovanje* i *kvalitet slobodnog vremena* preko mišljenja samih ispitanika. Stoga je relevantno sledeće:

- 1) Percepcija slobodnog vremena (značenje koje se daje slobodnom vremenu u životu čoveka);
- 2) Percepcija kvaliteta slobodnog vremena;
- 3) Percepcija dokoličarskog obrazovanja.

3. ZADACI ISTRAŽIVANJA

S obzirom na postavljeni cilj istraživanja, koji se odnosi na ispitivanje povezanosti obrazovanja i kvaliteta slobodnog vremena odraslih, zadatke istraživanja smo formulisali na sledeći način:

1. Ispitati obrazovne karakteristike i konzistentnost u obrazovno-dokoličarskom ponašanju;
2. Ispitati vrednovanje (značenje i značaj) slobodnog vremena i konzistentnost u obrazovno-dokoličarskom ponašanju;
3. Ispitati percepciju kvaliteta slobodnog vremena (objektivni i subjektivni pokazatelji) i konzistentnost u obrazovno-dokoličarskom ponašanju;
4. Ispitati obrazovne karakteristike i samopotvrđivanje u slobodnom vremenu;
5. Ispitati vrednovanje (značenje i značaj) slobodnog vremena i samopotvrđivanje u slobodnom vremenu;
6. Ispitati percepciju kvaliteta slobodnog vremena (objektivni i subjektivni pokazatelji) i samopotvrđivanje u slobodnom vremenu;
7. Ispitati obrazovne karakteristike i zadovoljstvo aktivnostima slobodnog vremena;
8. Ispitati vrednovanje (značenje i značaj) slobodnog vremena i zadovoljstvo aktivnostima slobodnog vremena;
9. Ispitati percepciju kvaliteta slobodnog vremena (objektivni i subjektivni pokazatelji) i zadovoljstvo aktivnostima slobodnog vremena;
10. Ispitati obrazovne karakteristike i doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena;
11. Ispitati vrednovanje (značenje i značaj) slobodnog vremena i doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena;

12. Ispitati percepciju kvaliteta slobodnog vremena (objektivni i subjektivni pokazatelji) i doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena;
13. Ispitati kvalitet slobodnog vremena i pol;
14. Ispitati kvalitet slobodnog vremena i uzrast;
15. Ispitati kvalitet slobodnog vremena i radni status.

4. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

U skladu sa gorenavedenim predmetom i postavljenim ciljem istraživanja, **opšta hipoteza istraživanja** glasi: postoji povezanost između obrazovanja i kvaliteta slobodnog vremena odraslih. Obrazovanje se javlja kao determinanta iskazana kroz obrazovne karakteristike i konstitutivni je element ili faktor koji čini kvalitet slobodnog vremena.

Pored ove opšte pretpostavke, a na osnovu rezultata naučnoempirijskih istraživanja koja su do sada realizovana i proučenosti problema s naše strane, možemo izdvojiti i nekoliko **posebnih hipoteza**:

- 1) Naša pretpostavka je da što je viši nivo formalnog obrazovanja, kompleksnije je određenje dokoličarskog obrazovanja, i što je jače iskazana obrazovno-dokoličarska participacija, to će konzistentnost stvarnog i željenog dokoličarskog ponašanja biti na višem nivou.
- 2) Takođe, očekujemo da će zadovoljstvo obrazovno-dokoličarskim aktivnostima biti u pozitivnoj korelaciji sa nivoom formalnog obrazovanja, kompleksnijim određenjem dokoličarskog obrazovanja, kao i obrazovno-dokoličarskom participacijom.
- 3) Smatramo, takođe, da postoji pozitivna korelacija između samopotvrđivanja u slobodnom vremenu i nivoa formalnog obrazovanja, kompleksnijeg određenja dokoličarskog obrazovanja i obrazovno-dokoličarske participacije.
- 4) Na kraju, očekujemo da što je viši nivo formalnog obrazovanja, kompleksnije je određenje dokoličarskog obrazovanja i što je jače

iskazana obrazovno-dokoličarska participacija, to će se obrazovanje pre percipirati kao konstitutivni element kvaliteta slobodnog vremena.

Može se reći da smo opštu hipotezu o postojanju povezanosti između obrazovanja i kvaliteta slobodnog vremena postavili na osnovu logičkog zaključivanja, da će ispitanici, s obzirom da biraju i uključuju se po slobodnoj volji u aktivnosti obrazovanja odraslih u svom slobodnom vremenu, opažati takvu participaciju kao doprinos kvalitetu tog vremena. Ipak, za ovakvu vrstu pretpostavke postoji i niz potvrda empirijske prirode u kontekstu naučnih istraživanja obrazovanja i slobodnog vremena. Tako rezultati istraživanja profesorke Kačavende-Radić (1989, 1985) potvrđuju da se obrazovanje visoko vrednuje, pokazujući da su stavovi prema obrazovanju u slobodnom vremenu visoki (85% ispitanika ima pretežno pozitivan stav). Istovremeno, veliki procenat uzorka (80,6%) pokazuje spremnost da se obrazuje za slobodno vreme.

5. VARIJABLE U ISTRAŽIVANJU

U skladu sa postavljenim predmetom i ciljem u istraživanje smo uključili tri seta nezavisnih i četiri seta zavisnih varijabli.

5.1. Nezavisna varijabla

Nezavisnu varijablu čine tri sledeća seta:

- I. Set obrazovnih obeležja ispitanika;
- II. Set varijabli u vezi sa percepcijom značaja i značenja slobodnog vremena u životu čoveka;
- III. Set varijabli koje se odnose na percepciju kvaliteta slobodnog vremena.

I. SET OBRAZOVNIH OBELEŽJA

Set obrazovnih obeležja obuhvata sledeće varijable:

1. Aktuelna obrazovno-dokoličarska participacija:

1.1. Izabrani sadržaj dokoličarskog obrazovanja:

Da bismo podelili aktuelnu obrazovnu participaciju prema sadržaju, opredelili smo se da ispitanicima postavimo otvoreno pitanje i od njih dobijemo odgovor u koje su programe, odnosno sadržaje obrazovanja, trenutno uključeni. Takođe, tražili smo od ispitanika da označe u kojoj

meri navedeni sadržaj za njih predstavlja slobodno vreme. Dobijene sadržaje razvrstali smo u sledeće kategorije:

- programi usmereni na fizičko i psihičko zdravlje;
- programi usmereni na jezik i komunikaciju;
- programi usmereni na kulturno-istorijske vrednosti čoveka;
- programi usmereni na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti;
- programi usmereni na razvijanje manuelnih veština i spretnosti.

Prema uzoru na neke prethodne klasifikacije obrazovnih sadržaja u slobodnom vremenu (Kačavenda-Radić, 2009, 1992, 1989, 1985), prihvatili smo kriterijum razvrstavanja postojećih sadržaja u odnosu na dva bitna kriterijuma:

- a) sferu ličnosti koju dominantno angažuju (kognitivnu ili psihomotornu), kao i
- b) dimenziju ličnosti za koju se pretpostavlja da dominantno razvijaju (fizičku, estetsku, intelektualnu, emotivnu ili socijalnu).

Ono od čega smo pošli, pritom, jeste postojeća obrazovno-dokoličarska ponuda u okviru kulturnih organizacija, obrazovnih institucija i događanja u gradu. Upravo takva postojeća ponuda oblikovala je i listu mogućih načina obrazovanja, odnosno organizacionih oblika obrazovanja odraslih, što je i uslovalo da neki, inače česti, ne budu na našoj listi (kao što su na primer treninzi ili razne vrste obuka, i drugi oblici koji se prvenstveno tiču profesionalnog osposobljavanja i usavršavanja).

1.2. Aktuelni način dokoličarskog obrazovanja:

Aktuelni način dokoličarskog obrazovanja se odnosi na obrazovne oblike kroz koje se pomenuti obrazovni sadržaji realizuju. Ponudili smo sledeće oblike:

- kurs;
- predavanje;
- seminar;
- posete i putovanja;
- radionice;
- nešto drugo.

Kao što smo pomenuli, lista obrazovnih oblika obuhvata postojeće u praksi dokoličarskog obrazovanja. Iako je seminar organizacioni oblik obrazovanja odraslih koji se realizuje u svrhe stručnog usavršavanja, neki od pomenutih sadržaja se realizuju na takav način, kao što su to često programi usmereni na jezik i komunikaciju, na primer asertivna komunikacija, rešavanje konflikata, određeni programski jezik i sl. U svakom slučaju, kako sadržaji, tako i načini dokoličarskog obrazovanja mogu biti raznovrsni, a kriterijum je opredeljivanje ispitanika o njihovom preduzimanju u slobodnom vremenu.

2. Dosadašnje obrazovno-dokoličarsko iskustvo

Dosadašnje obrazovno-dokoličarsko iskustvo ili paraticipaciju u obrazovno-dokoličarskim aktivnostima smatramo relevantnom u kontekstu obrazovne pripremljenosti za korišćenje slobodnog vremena. Iako obrazovanje u slobodnom vremenu svakako nije isto što i obrazovanje za slobodno vreme, smatramo da svaka izloženost obrazovno-dokoličarskim sadržajima označava i

bolju pripremljenost za sadašnja i buduća obrazovno-dokoličarska iskustva. Tako je autorka Kačavenda-Radić (1992) u svojim istraživanjima našla da se obrazovnim aktivnostima u slobodnom vremenu u većoj meri bave ispitanici koji su prošli neki oblik obrazovanja u odraslom dobu. Ovu varijablu smo ispitivali preko indikatora dosadašnjeg obrazovno-dokoličarskog iskustva.

2.1. Dosadašnja obrazovna participacija prema izabranom sadržaju:

- programi usmereni na fizičko i psihičko zdravlje;
- programi usmereni na jezik i komunikaciju;
- programi usmereni na kulturno-istorijske vrednosti čoveka;
- programi usmereni na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti;
- programi usmereni na razvijanje manuelnih veština i spretnosti.

2.2. Intenzitet prethodne obrazovno-dokoličarske participacije:

Kreće se u rasponu od niske (prvi put je sada uključen u organizovane dokoličarske oblike obrazovanja), preko osrednje (povremeno se uključuje u organizovano dokoličarsko obrazovanje) do visoke, koju određuje stalna uključenost u neki od organizovanih oblika dokoličarskog obrazovanja.

3. Percepcija dokoličarskog obrazovanja:

3.1. Doživljaj dokoličarskog obrazovanja:

Kao što smo već pominjali, dokoličarsko obrazovanje se različito tretira i određuje. Prema autorki Kačavendi-Radić (2009a, 2005, 1992), dokoličarsko obrazovanje ili slobodnovremensko obrazovanje ili

obrazovanje u/za slobodno vreme, ima različite konotacije kod različitih autora. Tako je po jednim to obrazovanje koje se odvija u okvirima slobodnog vremena (kao što je slučaj sa našim uzorkom), za druge je to proces obrazovanja individue za slobodno vreme ili obuka šta je vredno ili mudro korišćenje slobodnog vremena, a za treće „pojam koji valja vezati za informacije o slobodnom vremenu“ (Ibid, 1992: 96). U skladu sa tim, možde se očekivati da će imati i različite konotacije u široj populaciji. Drugim rečima, budući da se dokoličarsko obrazovanje različito određuje u literaturi, interesuje nas kako ga percipiraju naši ispitanici. Da li je to za njih:

- obrazovanje u slobodnom vremenu;
- obrazovanje za slobodno vreme;
- obrazovanje o slobodnom vremenu;
- nešto drugo.

3.2. Doživljaj aktuelne obrazovne participacije kao aktivnosti slobodnog vremena:

Kriterijum za određivanje kategorija predstavlja percipirani stepen slobode izbora i unutrašnje motivacije za uključivanje u organizovane oblike obrazovanja. To znači da, prema stepenu slobode izbora, kao i unutrašnje motivacije, razlikujemo tri stepena intenziteta doživljaja aktuelne obrazovne participacije kao aktivnosti slobodnog vremena:

- a) nizak intenzitet (obrazovanje kao zabava i razonoda) – aktivnost se doživljava kao moranje, te pretpostavlja nizak nivo slobode, kao i nizak nivo unutrašnje motivacije, koja je prvenstveno orijentisana na zadovoljavanje spoljašnjih ciljeva);
- b) srednji intenzitet (obrazovanje kao sredstvo za postizanje određenih ciljeva) – intenzitet doživljaja slobode izbora i unutrašnje motivacije

je srednji, iako prvi može biti na višem, unutrašnja motivacija je i dalje na niskom nivou;

- c) visok intenzitet (obrazovanje kao oblast za samopotvrđivanje) – i sloboda izbora i unutrašnja motivacija su na visokom nivou, osoba se samopotvrđuje kroz aktivnost u koju je uključena.

Takođe, prikupljene podatke smo iskoristili za operacionalizaciju pojma „dokoličarsko obrazovanje“.

4. Nivo formalnog obrazovanja:

U dosadašnjim istraživanjima ova varijabla se pokazala kao relevantna gotovo u svim istraživanjima raznih aspekata slobodnog vremena, te smo je i mi uključiti i u ovo. Naime, samo u istraživanjima autorke Kačavende-Radić (2008, 2003, 1992, 1989, 1985) u različitim kontekstima i na različitim populacijama, dobijeni su rezultati koji ukazuju na univerzalnost potrebe za samopovrđivanjem u slobodnom vremenu, odnosno nivo obrazovanja se ne javlja kao relevantan u odnosu na samopotvrđivanje u vremenu koje se doživljava kao slobodno.

U odnosu na nivo formalnog obrazovanja, ponudili smo sledeće kategorije:

- osnovna škola;
- srednja (trogodišnja ili četvrogodišnja);
- viša škola (visoka strukovna škola);
- fakultet;
- poslediplomsko formalno usavršavanje.

II. SET VARIJABLI U VEZI SA VREDNOVANJEM (PERCEPCIJOM ZNAČAJA I ZNAČENJA) SLOBODNOG VREMENA U ŽIVOTU ČOVEKA

Kao što smo već pomenuli u delu koji se odnosi na prikaz relevantnih naučnoempirijskih istraživanja, istraživanja obrazovanja odraslih i slobodnog vremena često obuhvataju odnos ipitanika prema slobodnom vremenu, bilo da se radi o stavu, vrednovanju, značenju ili samoj percepciji pojma (Kačavenda-Radić, 1992, 1989, 1985; Nikolić Maksić, 2009). Naime, „ako prihvatimo pretpostavku o relativnosti specifikacije značenja pojma slobodno vreme, može se reći da je slobodno vreme uvek vreme konkretne kategorije ljudi” (Nikolić Maksić, 2009:90). U skladu s tim, autorka Kačavenda-Radić (1989: 150-151) tvrdi da pri operacionalizaciji pojma slobodno vreme treba imati na umu konkretnu kategoriju ljudi koji će biti ispitivani, tj. kao jedan od načina njegovog određenja predlaže „... primenu principa samoocenjivanja samih ispitanika“ .U ovom istraživanju, odlučili smo se da ispitamo percepciju značaja slobodnog vremena (u životu čoveka, kao i ličnog značaja koje ima za ispitanike) i značenje slobodnog vremena.

1. Značaj slobodnog vremena u životu čoveka

1.1. Opšti značaj slobodnog vremena koje ima u životu čoveka:

- visok;
- osrednji;
- nizak.

1.2. Lični značaj koje slobodno vreme ima za pojedinca:

- visok;
- osrednji;
- nizak.

2. Značenje slobodnog vremena

Značenje slobodnog vremena ispitali smo skalom za merenje značenja slobodnog vremena i razvrstali smo odgovore u sledeće četiri kategorije:

- slobodno vreme kao provođenje vremena;
- slobodno vreme kao ispoljavanje izbora;
- slobodno vreme kao bekstvo od pritiska;
- slobodno vreme kao postizanje ispunjenja.

Iako postoji opšte slaganje istraživača u oblasti dokolice da atributi slobodnog vremena, kao što su opažena sloboda, unutrašnja motivacija i pozitivni afekat, predstavljaju opšte i suštinske karakteristike za definisanje i percipiranje dokoličarskog iskustva, u isto vreme prisutna je i potreba da se uzmu u obzir i razlike u značenju slobodnog vremena (Watkins, 2010). Štaviše, ta potreba predstavlja kontinuirani izazov, a kompleksnost tog izazova je možda najbolje iskazana u tvrdnji Freysigerove (Freysinger, 1987 prema Watkins, 2010; 2002) da slobodno vreme može značiti istu stvar različitim ljudima, različite stvari različitim ljudima i različite stvari istoj osobi.

Proučavanju različitih značenja slobodnog vremena, u najvećoj meri posvetio se Watkins (2010; 2008; 2002; Hales i Watkins, 2004), koji je koristeći fenomenografiju kao istraživački pristup, uspeo da identifikuje četiri različita načina formiranja značenja slobodnog vremena: a) slobodno vreme kao provođenje vremena; b) slobodno vreme kao ispoljavanje izbora; c) slobodno vreme kao izbegavanje pritiska i d) slobodno vreme kao postizanje ispunjenja. Dok su mnogi istraživači koristili iste ili slične attribute da kategorišu različita značenja slobodnog vremena dobijenih od svojih ispitanika, Watkins i saradnici (Watkins i Bond, 2007 prema Watkins, 2008; Hale i Watkins, 2004) su u svojim istraživanjima pokazali da je svako značenje sastavljeno od različitih aspekata, koji zajedno formiraju specifičan način doživljavanja slobodnog vremena, kao i

to da ovi aspekti mogu biti konceptualizovani kao dimenzije varijacija koje obuhvataju različite načine odnošenja i vrednovanja u odnosu na kontekst, namere, temporalnost, emocije i ishode tog značenja. Na osnovu toga su Šulc i Votkins (2007) kreirali inventar značenja slobodnog vremena (*Leisure Meanings Inventory*) putem koga je moguće utvrditi dominantno značenje slobodnog vremena od četiri predložena.

Dalji doprinos napora ovih istraživača ogleda se u operacionalizaciji ova četiri različita značenja kao kontinuuma razvojno raspoređenih razumevanja slobodnog vremena. Drugim rečima, upoređujući značenja i koristeći interpretacije tih značenja, uspeali su da utvde da su jedna od njih kompleksnija u odnosu na druga, jer pokazuju veću različitost u odnosima među dimenzijama, veću fleksibilnost u organizaciji tih dimenzija u odnosu na svest o slobodnom vremenu, više nivoe integracije slobodnog vremena sa ostalim aspektima života, kao i veću inkluzivnost u sveukupnom značenju slobodnog vremena (Watkins, 2008). Na osnovu toga, mogli su da zaključe da se redosled značenja od jednostavnijeg ka kompleksnijem kreće od provođenja vremena, preko ispoljavanja izbora, zatim izbegavanja pritiska, do postizanja ispunjenja.

Ne manje značajnim čine nam se i dalji nalazi longitudinalne studije Votkinsa i Bonda (2007, prema Ibid.), koji se tiču promene u značenju slobodnog vremena tokom perioda od osam godina. Tokom tog perioda, istraživači su, koristeći četiri nezavisna intervjua sa studentima studija dokolice prilikom upisa studija, zatim na kraju druge i treće godine studiranja, i na kraju, pet godina nakon završetka, došli do zaključka da se značenja slobodnog vremena menjaju prema pretpostavljenom redosledu. Ovaj podatak deluje veoma značajno sa stanovišta dokoličarskog obrazovanja (naročito sa aspekta obrazovanja za slobodno vreme), jer daje direktnu potvrdu da obrazovna intervencija (s obzirom da se radi o studentima studija dokolice) dovodi do (pozitivne) promene u značenju. Što se više obrazujemo za slobodno vreme, to će ono za nas imati kompleksnije i

dublje značenje. „Na određeni način, ovo saznanje obogaćuje našu sposobnost da utičemo na poboljšanje blagostanja pojedinca, s obzirom da longitudinalno istraživanje predloženo u ovoj studiji pruža empirijske dokaze da pojedinci mogu da nauče kako da steknu razvijenije načine doživljavanja slobodnog vremena nego što su bili u mogućnosti do tada“ (Watkins, 2010: 374).

Četiri kvalitativno različite kategorije doživljavanja slobodnog vremena, koje su se izdvojile u opisima dokoličarskog iskustva ispitanika, jesu sledeće (Watkins, 2002):

(1) Slobodno vreme kao provođenje vremena (*Leisure as Passing Time*)

- kategorija A:

Slobodno vreme znači da se vreme provede na zadovoljavajući način kada ne postoji ništa bitnije što može da se radi. Osoba je fokusirana na korišćenje slobodnog vremena. Struktura dokoličarskog iskustva se sastoji od nekoliko elemenata koji su povezani u linearne sekvence, a pojedinci dele svoj život u pojedine aspekte (spavanje, posao, rekreacija, slobodno vreme...) i rangiraju svaki u skladu sa opaženim stepenom važnosti. U poređenju sa ostalim aspektima slobodnom vremenu se dodeljuje niži prioritet. Obavljanje drugih prioriteta rezultira vremenom koje je slobodno i u kojem nema ništa značajnije da se radi. Tako se prema vremenu pojedinci odnose kao prema ostatku, koji se dešava u kraćim intervalima, najčešće između aktivnosti koje se tretiraju kao prioritete, ili u dužim intervalima, ali tek nakon svega ostalog. Vreme se koristi da se neko opusti, zabavi ili relaksira i pomaže u prevazilaženju dosade.

(2) Slobodno vreme kao ispoljavanje izbora (*Lesiure as Exercising Choice*) – kategorija B:

Slobodno vreme znači imati vreme na raspolaganju, odnosno imati vreme koje je slobodno, u kome pojedinac može da radi ono što želi da radi i u čemu uživa. Ovde, izbor predstavlja centralni element i fokus nečije svesti o slobodnom vremenu. Elementi koji formiraju iskustvo ukazuju na dualni linearni obrazac svesti o slobodnom vremenu, zasnovan na pojavnim varijacijama u značenju elemenata i mogu se opisati kao supkategorije B1 i B2:

- U supkategoriji B1 slobodno vreme se razlikuje od obaveza kao što su plaćeni posao ili kućne obaveze. Ove aktivnosti se doživljavaju kao očekivanja i odbacuju se kada su nametnute spolja. U odgovoru na ova očekivanja ispitanici opažaju potrebu da pronađu načine da aktivno uspostave kontrolu i planiraju vreme u kome su oslobođeni pritiska, gde mogu ispoljiti svoj izbor i uživati. Shodno tome, izbor se doživljava kao uspostavljenje kontrole. U ovakvom iskustvu, slobodno vreme je mogućnost za postizanje nezavisnosti;
- Obaveze u supkategoriji B2 se doživljavaju kao lična odgovornost i prihvataju se kao neophodan i neizostavan deo života. Neki od ispitanika navode kako neke od obaveza (kao, na primer, kuvanje), imaju potencijal da postanu slobodno vreme ukoliko izostane osećaj obaveze i odgovornosti. Postojanje odgovornosti proizvodi želju za većom kontrolom i korišćenjem vremena koje se percipira kao slobodna da se bude ono što jeste, da se ispolji lični izbor i uživa. Izbor je tako povezan sa osećanjem imanja kontrole, kao i uživanjem opisanim terminima zadovoljstva. U ovakvoj situaciji, slobodno vreme je mogućnost za ispoljavanje kompetentnosti.

(3) Slobodno vreme kao izbegavanje pritiska (Leisure as Escaping Pressure) - kategorija C:

Slobodno vreme znači bekstvo od pritiska života, relaksacije i revitalizacije. Ovo iskustvo je fokusirano na potrebu za vraćanjem osećanja blagostanja i podrazumeva nekoliko elemenata poređanih u kružni obrazac svesti o slobodnom vremenu. Slobodno vreme se doživljava kao namerni odgovor u odnosu na aspekte života koji su u vezi sa pritiskom i stresom (kao što su plaćanje računa, obaveze prema porodici i sl.). U kontekstu pritiska, potreba da se pobegne i promeni situacija, putem fizičkog ili psihološkog dezangažovanja u odnosu na izvor pritiska, posmatra se kao prioritet. Ovo se postiže odmaranjem ili predahom od aktivnosti koje su najčešće pasivne ili samostalne. Te aktivnosti mogu biti i u fizičkom smislu aktivne i socijalno orijentisane ukoliko pomažu u otklanjanju pritiska.

(4) Slobodno vreme kao postizanje ispunjenja (Leisure as Achieving Fulfilment) - kategorija D:

Slobodno vreme znači osećati se srećno i zadovoljno. Ovakav način doživljavanja slobodnog vremena je shvaćen kao emocionalni odgovor povezan sa ispunjenjem i srećom. Ispunjenje je opisano u terminima pozitivnih osećanja, kao i osećanja da smo u skladu sa samim sobom. Ispitanici navode kako oni na aktivan način tragaju za prilikama za postizanje sreće u raznim aspektima života, pa time razlike između slobodnog vremena i ostalih aspekata nemaju mnogo smisla za njih. Postizanje ispunjenja je dalje odlikovano spontanom reakcijom proizvedenom putem refleksije u vezi sa sobom samim ili u vezi sa interakcijom sa drugima. Istovremeno, slobodno vreme se percipira kao nezavisno od vremena (kao bezvremenost) i nezavisno u odnosu na aktivnost, pa je često praćeno osećanjima *apsorbovanosti* ili *toka* u konkretnoj situaciji. Ostala osećanja variraju u doprinosu ispunjenja, a

među njima su zadovoljstvo, uživanje, relaksacija (fizička, mentalna i spiritalna), izbor, satisfakcija, postignuće i samopoštovanje. Ova osećanja variraju u prisutnosti i dok nijedno od njih nije predominirajuće, njihovo prisustvo karakteriše duboko osećanje intenziteta.

Kao što se može primetiti i kao što smo već napomenuli, kategorije sadrže slične elemente ili dimenzije, tj. svaka od njih ukazuje na kontekst, nameru, vremenski aspekt, emociju i ishode iskustva. Votkins (Ibid.) je tako zaključio da su značenja slobodnog vremena međusobno povezana tako što kreću kao konkretan oblik svesti o slobodnom vremenu, napredujući ka sve apstraktnijem iskustvu.

Za potrebe ispitivanja značenja slobodnog vremena preuzeli smo skalu, koju su razvili Votkins i saradnici (Watkins, 2010; 2002; Watkins i Shulz i Watkins, 2007).

Prikupljenje podatke u vezi sa ovom varjablom iskoristili smo za operacionalizaciju pojma *slobodno vreme*.

III. PERCEPCIJA KVALITETA SLOBODNOG VREMENA

Ova varijabla je specifična u odnosu na ostale. Iako nezavisna, ova varijabla će se naći i na mestu zavisne. Smatrali smo da će nam posebno biti zanimljivo posmatrati je kroz prizmu obrazovnih karakteristika ispitanika.

S obzirom na multidimenzionalnost koncepta kvaliteta slobodnog vremena, na koju smo ukazali u teorijskom razmatranju, i činjenicu da se kvalitet slobodnog vremena sastoji od više različitih aspekata, a i prema uzoru na dosadašnja

istraživanja kvaliteta života (Pejatović, 2005), opredelili smo se da ispitamo, kako objektivne, tako i subjektivne pokazatelje kvaliteta.

Uključili smo objektivne i subjektivne pokazatelje kvaliteta, kao i opštu procenu kvaliteta slobodnog vremena:

1. Objektivni pokazatelji:

- raspoloživo vreme;
- materijalni pokazatelji (novac);
- raspoloživi resursi fizičkog okruženja (institucije, izletišta i sl.).

2. Subjektivni pokazatelji:

- zdravstveno stanje;
- socijalno okruženje (prijatelji, porodica...);
- vrednovanje slobodnog vremena;
- lične dispozicije (raspoloženje i navike za slobodno vreme);
- pripremljenost za slobodno vreme.

3. Opšta procena kvaliteta slobodnog vremena:

Od ispitanika smo tražili da na petostepenoj skali procene u kojoj meri doživljavaju svoje slobodno vreme kao kvalitetno. Dok su prilikom procene pojedinih objektivnih i subjektivnih pokazatelja ispitanici bili u prilici da ga procenjuju u odnosu na pojedinačne aspekte slobodnog vremena, u ovom slučaju su iskazivali procenu kvaliteta imajući u vidu slobodno vreme u celini, kao što je Pejatovićeva (Ibid.) ispitivala kvalitet života.

Prikupljene podatke iskoristili smo za operacionalizaciju pojma *kvalitet slobodnog vremena*.

5.2. Zavisne varijable

Zavisne varijable smo razradili na osnovu našeg teorijskog viđenja kvaliteta slobodnog vremena. Budući da je to kompleksan pojam, nije bilo moguće sve konstituente ispitati jednim istraživanjem, zato smo se opredelili za sledeće indikatore:

- I Konzistentnost stvarne i željene obrazovno-dokoličarske participacije;
- II Samopotvrđivanje u slobodnom vremenu;
- III Zadovoljstvo obrazovno-dokoličarskim aktivnostima u slobodnom vremenu;
- IV Doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena.

Razradili smo ih na sledeći način:

I. KONZISTENTNOST STVARNE (ISKUSTVENE) I ŽELJENE OBRAZOVNO-DOKOLIČARSKE PARTICIPACIJE

Prema uzoru na neka ranija istraživanja obrazovanja odraslih i njihovog slobodnog vremena (Kačavenda-Radić, 1992, 1989, 1985) smatrali smo da je relevantno, sa stanovišta kvaliteta slobodnog vremena odraslih, ispitati u kakvom se odnosu nalaze vrednovano i življeno u slobodnom vremenu. „Da li je i u kojoj meri naše ponašanje u slobodnom vremenu naš stvarni izbor aktivnosti, i zaista rezultat našeg vrednovanja tih aktivnosti?“ (Kačavenda-Radić, 1992:77), tim pre, kada se radi o obrazovno-dokoličarskim aktivnostima.

Da bismo ispitali konzistentnost tj. činjeničnu i vrednosnu dimenziju obrazovno-dokoličarske participacije, istraživanjem smo obuhvatili pored stvarnog izbora i željeni izbor, i to kako sadržaja, tako i načina dokoličarskog obrazovanja. Kao što smo ispitali stvarnu (iskustvenu) obrazovno-dokoličarsku participaciju, na isti način smo ispitali i preferencije u odnosu na dokoličarsko obrazovanje, što podrazumeva:

- preferenciju obrazovnih sadržaja u slobodnom vremenu,
- preferenciju načina dokoličarskog obrazovanja.

Konzistentnost smo ispitali dovođenjem u vezu preferencija sa stvarnom (iskustvenom) obrazovnom participacijom. Tako smo došli do konzistentnosti u odnosu na sadržaj i u odnosu na način dokoličarskog obrazovanja.

II . DOŽIVLJAJ SAMOPOTVRĐIVANJA U SLOBODNOM VREMENU KROZ DOKOLIČARSKO OBRAZOVANJE

1. Opšti nivo samopotvrđivanja u slobodnom vremenu:

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

koliko se neko samopotvrđuje u slobodnom vremenu je mnogo značajnije od prostog zadovoljstva.

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

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

U kontekstu kvaliteta slobodnog vremena, čini se da samopotvrđivanje ima još značajniju ulogu u odnosu na alternaciju rad – slobodno vreme. Stepem samopotvrđivanja ukazuje na izražavanje i realizaciju sopstvenih sposobnosti, talenata, ambicija, zadovoljstava, pa time ukazuje i na opšti stepen uživanja u slobodnom vremenu. Ideja o samopotvrđivanju u slobodnom vremenu zasniva se na pretpostavci o slobodnom vremenu kao o kontekstu za generisanje ljudskog rasta, razvoja i transformacije. Ona se direktno odnosi na mogućnost kreiranja slobodnog vremena kao prostora za ekspresivnost i lično izražavanje. Radi se o intenzivnoj uključenosti u aktivnosti slobodnog vremena, koje demonstriraju nečiji *daimon* ili istinski poziv (Waterman, 1990 prema Kleiber,

1999). Takve aktivnosti, koje su prilika za lično izražavanje, kreiraju doživljaj da je to što neko radi ono za šta je stvoren, kao i osećanje da je u tom trenutku ono što suštinski jeste.

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

- *Aktivno delovanje*

Zdravo slobodno vreme podrazumeva delovanje, nasuprot pasivnom pristupu i puštanju da situacije i okolnosti deluju na nas. Biti aktivan znači ispoljiti ljudsku volju, pa time slobodno vreme, posmatrano u kontekstu blagostanja i ispunjenja čoveka, zahteva delovanje i aktivni pristup stvarnosti. Može se pretpostaviti, ukoliko su svi ostali faktori istovetni, da je zdravije, na primer, igrati fudbal, nego gledati utakmicu. To je zato što su za zdravlje čoveka telesna i duhovna aktivnost ključne. U pomenutom primeru, bavljenje sportom se pozitivno

odražava na zdravlje, jer telesni naponi ojačavaju snagu, izdržljivost i fizičku spremnost, dok istovremeno mozak formira nove neurone. Nasuprot tome, telesna i duhovna neaktivnost uzrokuju odumiranje niza neurona, hormonski disbalans uzrokovan oslobađanjem manje količine dopamina, loše raspoloženje i osećanje nezadovoljstva.

- *Ispoljavanje kreativnosti*

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

- *Kreiranje značenja*

Pretpostavka koja ističe značaj ovog faktora se sastoji u shvatanju da *zdravo* slobodno vreme ne može da se odvija u odsustvu značenja. Značenje, Gudbi (Ibid.) definiše kao interpretaciju značaja određene situacije, aktivnosti, ideje ili objekta, koja ujedno podrazumeva i referentni okvir za kreiranje odgovora ili reakcije na tu situaciju, aktivnost, ideju ili objekat. Ukoliko takva interpretacija u slobodnom vremenu izostane, teško da može doći do dobrobiti po zdravlje čoveka. Značenje je svakako drugačije za svakog pojedinca i zavisi od situacije.

Tako, kuvanje špageta ima različito značenje za onog ko radi u restoranu da bi zaradio za život i za nekoga ko u svom slobodnom vremenu pozove prijatelje na večeru.

- *(Pre)davanje*

Zdravo slobodno vreme uključuje i predavanje aktivnosti, te je ovaj koncept blizak Čikzentmihaljijevom (1999; 1989) stanju toka i stanju apsorbovanosti u aktivnost. Osoba se predaje aktivnosti pre nego što pokuša da izvuče korist od te aktivnosti, pa se ujedno radi i o davanju. Ovakavo davanje je, prema Gudbiju (2008) akt poverenja i vere. Razvijajući *zdravo* ponašanje u slobodnom vremenu, navike koje su dobre sa stanovišta zdravlja i birajući aktivnosti koje to omogućavaju, pojedinac počinje da veruje u njih. Drugim rečima, uključivanje u određene aktivnosti nije zasnovano na kalkulaciji – koliko to košta, čega se odričem, šta dobijam za uzvrat i sl. – već se bazira na uverenju da je određena aktivnost dobra i vredna bavljenja sama po sebi.

- *Prisustvo optimizma*

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

- *Postojanje senzualnosti*

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

- *Prisustvo humora*

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

- *Ostvarivanje socijalnih odnosa*

Na kraju, ova karakteristika se odnosi na činjenicu da ono što suštinski odlikuje čoveka jeste njegova društvenost i to da je čovek socijalno biće u punom smislu te reči. Verovatno ne postoji značajniji izvor sreće i zadovoljstva od društvenih veza. Ovo je naročito značajno istaći sa stanovišta savremenog života koji je u toj meri postao ubrzan da nas je učinio produktivnijim, efikasnijim i organizovanijim, ali zato manje spontanim, zadovoljim i mnogo manje povezanim sa drugim ljudima. Otuđenost, izolacija, osećaj usamljenosti i

nedostak bliskih i intimnih odnosa sa drugima mogu biti štetni sa aspekta zdravlja i blagostanja čoveka. S druge strane, prijateljstvo, intimne veze i porodica mogu stvoriti okolnosti u kojima se čovek oseća srećno i ispunjeno. Na isti način, biranje aktivnosti u slobodnom vremenu koje podrazumevaju zajedničke doživljaje sa drugim ljudima, bilo prijateljima, partnerom ili decom, doprinose opštoj dobrobiti i zadovoljstvu životom i slobodnim vremenom.

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

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

Za potrebe dobijanja podataka o opštem nivou samopotvrđivanja u slobodnom vremenu konstruisali smo skalu sumacionog tipa. Teorijsku osnovu ove skale činile su postavke i koncept o *zdravom slobodnom vremenu* koji je predložio Gudbi (2008). Tako smo kao indikatore samopotvrđivanja odredili sledeće karakteristike:

- Aktivno delovanje;
- Ispoljavanje kreativnosti;
- Kreiranje značenja;

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

2. Opšti doprinos dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju:

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

3. Doprinos dokoličarskog obrazovanja prema dimenzijama samopotvrđivanja:

Određenjem dokoličarskog obrazovanja kao svesnog i sistematskog obrazovanja za slobodno vreme i/ili u slobodnom vremenu, čiji su krajnji ciljevi poželjne promene u korišćenju slobodnog vremena (što se može odnositi na verovanja, osećanja, stavove, znanja, veštine i ponašanje), Raskin (1988, prema: Kačavenda-Radić, 1992) objašnjava kako znanja i veštine, kao posledica iskustva, mogućnosti i programa, formiraju stavove i motive, koji aktiviraju, ali i proističu iz pojedinih aspekata razvoja. Radi se o sledećim aspektima: intelektualni, fizički, socijalni, estetski i mentalni. Ovakva shvatanja oblikovala su empirijski pristup u našem ranijem istraživanju (Nikolić Maksić, 2009) u kome smo ispitivali povezanost ovih aspekata (kao pojedinačnih dimenzija self-koncepta) i obrazovnih aktivnosti u slobodnom vremenu studenata. S obzirom

na opšti zaključak istraživanja prema kome pozitivna povezanost postoji između pojedinih dimenzija self-koncepta i činjeničnog i vrednovanog obrazovanja u slobodnom vremenu (u skladu sa određenom dimenzijom self-koncepta mladi odrasli vrednuju obrazovne aktivnosti u slobodnom vremenu i njima se zaista i bave), delovalo je relevantno uključiti ove dimenzije u kontekstu samopotvrđivanja kroz dokoličarsko obrazovanje.

Tako smo ispitali doprinos dokoličarskog obrazovanja prema sledećim dimenzijama samopotvrđivanja:

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

III . ZADOVOLJSTVO OBRAZOVNIM AKTIVNOSTIMA U SLOBODNOM VREMENU

1. Opšte zadovoljstvo aktivnostima slobodnog vremena:

Da bismo došli do podatka o opštem zadovoljstvu aktivnostima slobodnog vremena, ponudili smo ispitanicima skalu za merenje ovog zadovoljstva. U tom smislu preuzeli smo skalu koju su konstruisali Bird i Rageb (Beard i Ragheb, 1980, prema: Tsai, Liu i Wu, 2012; Beggs i Elkins, 2010; Robinson, 2003).

U istraživanjima koja se odnose na subjektivno blagostanje prepoznata je značajna uloga zadovoljstva slobodnim vremenom, koje se javlja kao njegov činilac i bitan faktor osećanja sreće (Ateca-Amestoy, Serrano-del-Rosal, i Vera-Toscano, 2004). Uopšteno gledano, zadovoljstvo slobodnim vremenom se

odnosi na pozitivnu percepciju ili osećanje koje pojedinac formira, a koja nastaje kao rezultat njegovog uključivanja ili angažovanja u slobodnom vremenu (Beard i Ragheb, 1980 prema: Korotkov, McLean i Hamilton, 2011). U istraživanjima slobodnog vremena, od varijabli koje su povezane sa zadovoljstvom slobodnog vremena, najčešće se pominju crte ličnosti, interesovanja, facilitatori, barijere za uspešnu participaciju, kao i sama participacija u aktivnostima slobodnog vremena (Ibid.). Uobičajen i široko prihvaćen način merenja zadovoljstva slobodnim vremenom se usmerava upravo na participaciju u aktivnostima slobodnog vremena, pa se tako i govori o zadovoljstvu aktivnostima slobodnog vremena. Zadovoljstvo aktivnostima slobodnog vremena je, kako navodi Robinson (2003), jedan od najznačajnijih faktora predikcije participacije u slobodnom vremenu. Dublje i potpunije razumevanje zadovoljstva aktivnostima slobodnog vremena pomaže praktičarima u oblasti slobodnog vremena da na što bolji način razviju i unaprede dokoličarske programe i aktivnosti. Utvrđivanje zadovoljstva aktivnostima slobodnog vremena, na taj način, može poslužiti da se potpunije identifikuju dokoličarske potrebe korisnika i utvrde vrste aktivnosti i prilika koje će, putem kreiranja adekvatnih usluga, zadovoljiti te potrebe na što bolji način (Mannell i Kleiber, 1997 prema: Ibid.).

Široko rasprostranjeni instrument za merenje zadovoljstva aktivnostima slobodnog vremena konstruisali su Bird i Rageb (Beard i Ragheb, 1980, prema: Tsai, Liu i Wu, 2012; Robinson, 2003). Prvobitna verzija ovog instrumenta sastojala se iz 51 stavke, da bi putem niza provera autori konstruisali skalu od 24 ajtema, poznatog pod nazivom Skala zadovoljstva slobodnim vremenom (*Leisure Satisfaction Scale*). Ova skala meri zadovoljstvo aktivnostima slobodnog vremena preko sledećih šest komponenti: (1) psihološka; (2) socijalna; (3) obrazovna; (4) relaksaciona; (5) fizička i (6) estetska. Ove komponente ili dimenzije zadovoljstva aktivnostima slobodnog vremena predstavljaju različite

potrebe, koje oni koji participiraju u aktivnostima očekuju da će biti zadovoljene.

Kako Bird i Rageb (Beard i Ragheb, 1980, prema Beggs i Elkins, 2010) objašnjavaju, psihološka komponenta se sastoji iz psiholoških efekata koje aktivnosti slobodnog vremena pružaju, kao što su: uživanje, osećaj slobode, uključenost i izazov. Intelektualna stimulacija i način na koji pojedinci uče o sebi i svom okruženju predstavlja obrazovnu komponentu. Socijalnu dimenziju autori su opisali kao ostvarivanje pozitivnih odnosa sa drugima. Relaksaciona komponenta predstavlja oslobađanje stresa i nakupljenog umora u svakodnevnom životu. Fizička komponenta se odnosi na fizičku spremnost, kontrolu telesne težine i opšte blagostanje. I na kraju, estetska komponenta se odnosi na faktore fizičke sredine u kojima se aktivnosti slobodnog vremena izvode, pa tako ukazuje na meru u kojoj pojedinci takvo okruženje doživljavaju kao prijatno, interesantno, pa čak i estetski lepo.

Skala zadovoljstva slobodnim vremenom je, kako Beggs i Elkins (Ibid.) navode, postala primarni instrument u merenju zadovoljstva aktivnostima slobodnog vremena i njena primena je široko rasprostranjena u mnoštvu različitih vrsti istraživanja koja ispituju ili dotiču zadovoljstvo u slobodnom vremenu.

2. Zadovoljstvo dokoličarskim obrazovanjem:

Pored procene opšteg zadovoljstva aktivnostima slobodnog vremena, zanimalo nas je kakvo je zadovoljstvo polaznika obrazovno-dokoličarskim programima u koje su uključeni sada ili su bili uključeni ranije:

2.1. Zadovoljstvo aktuelnim dokoličarskim obrazovanjem:

- sadržajem obrazovanja;
- načinom obrazovanja;
- zadovoljstvo mogućnostima koje pruža fizička i socijalna okolina.

2.2. Zadovoljstvo prethodnim iskustvom u dokoličarskom obrazovanju.

Smatrajući da prethodno obrazovno iskustvo oblikuje i zadovoljstvo sadašnjim, odlučili smo se da to proverimo, pa smo u ispitivanje zadovoljstva uključili i skalu procene (od 1 do 5) na kojoj su ispitanici mogli da označe intenzitet svog zadovoljstva, kao što smo to uradili i kada je u pitanju aktuelna obrazovno-dokoličarska participacija.

IV. DOPRINOS OBRAZOVANJA KVALITETU SLOBODNOG VREMENA

Sve prethodno navedene varijable, koje predstavljaju pokazatelje kvaliteta slobodnog vremena, bile bi nedovoljne da zaključujemo o tom kvalitetu, a naročito o povezanosti sa obrazovanjem, bez uključivanja procene ispitanika o doprinosu obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena. O ovoj varijabli zaključivali smo na osnovu procene ispitanika na petostepenoj skali kroz:

- 1) Doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena;
- 2) Doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena.

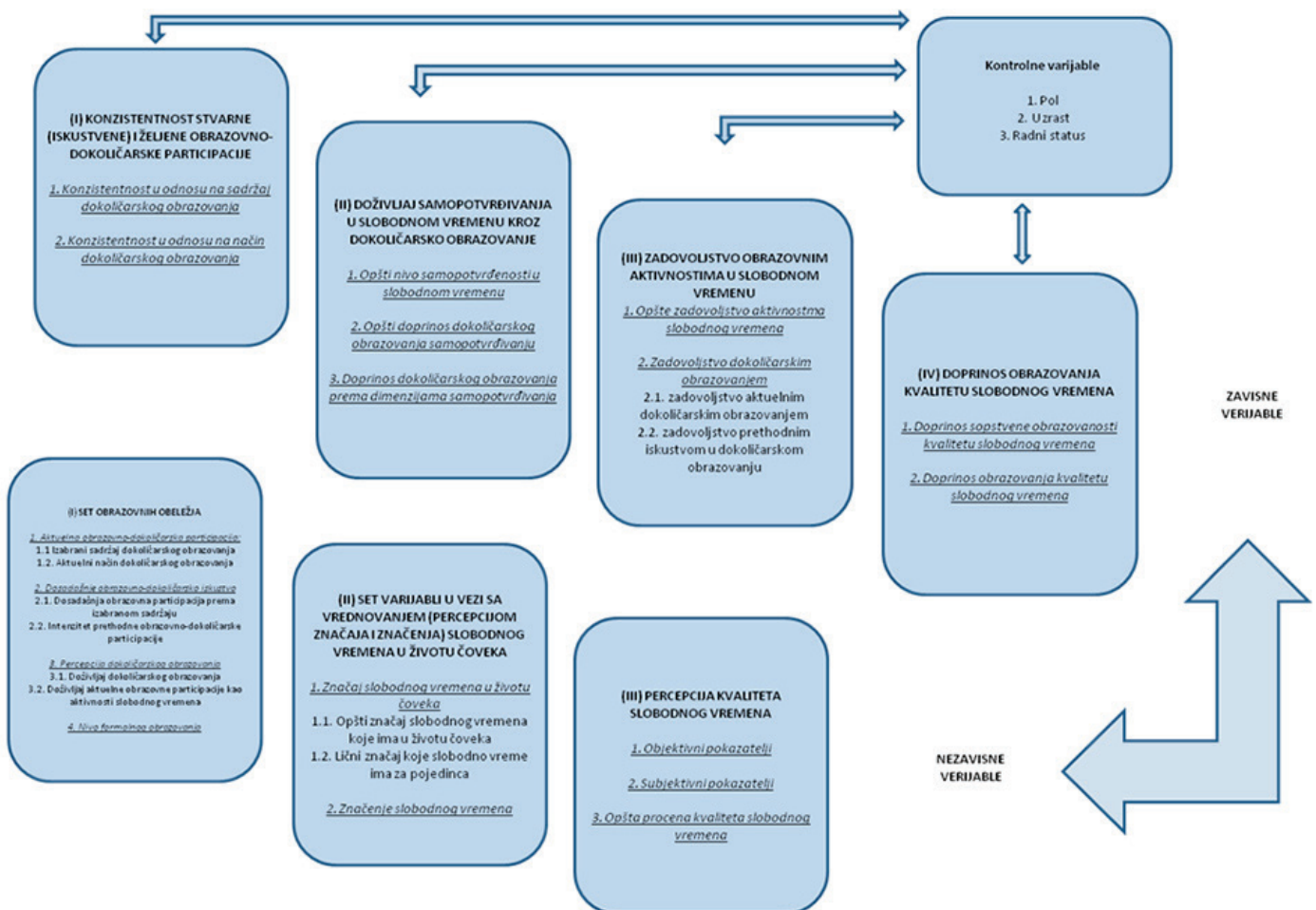
Dobijeni podaci su nam, takođe, poslužili za dobijanje stvarnog obrazovnog ponašanja u slobodnom vremenu (učinjenog izbora) i obrazovanja kao jedne dimenzije kvaliteta slobodnog vremena.

5.3. Kontrolne varijable

U istraživanje smo uključili i sledeće tri kontrolne varijable:

- 1) Pol (muški, ženski);
- 2) Uзраст (18-30, 30-50, 50-65, preko 65);
- 3) Radni status (zaposlen/a, nezaposlen/a, student/kinja, penzioner/ka).

S obzirom na veliki broj varijabli, njihov pregled ćemo prikazati kroz šemu.



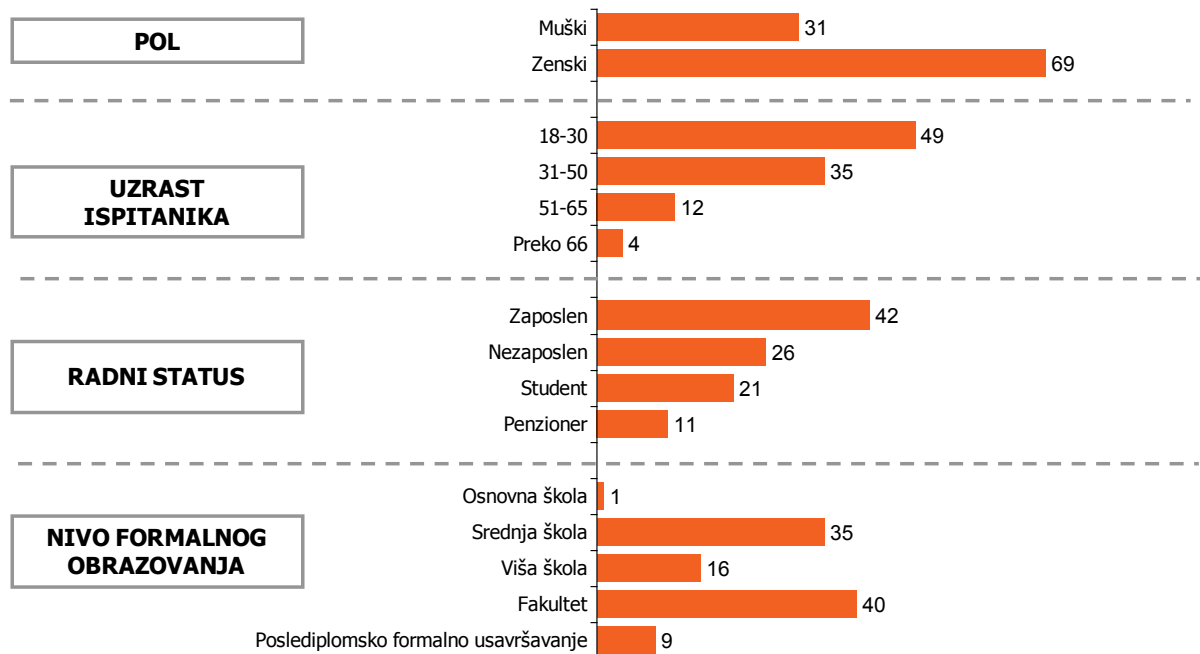
Slika br. 1: Pregled varijabli u istraživanju

6. UZORAK ISTRAŽIVANJA

Populaciju u ovom istraživanju činili su odrasli koji participiraju u dokoličarsko-obrazovnim aktivnostima. Uzorak istraživanja predstavljaju oni odrasli koji su uključeni u organizovane oblike dokoličarskog obrazovanja u Beogradu. U skladu s tim, do ispitanika smo došli preko institucija, organizacija i firmi koje realizuju obrazovno-dokoličarske programe.

Po svojoj prirodi uzorak je prigodan, ali smo tokom prikupljanja podataka ujednačavali broj ispitanika prema vrsti obrazovno-dokoličarskog programa (sadržaja obrazovanja) u koji su uključeni. Ukupno smo ispitali 520 ispitanika, ravnomerno raspoređenih u pet kategorija sadržaja dokoličarskog obrazovanja. U sledećem grafikonu (Grafik br. 1) prikazana je struktura uzorka s obzirom na demografske varijable.

Grafik br. 1: Struktura uzorka s obzirom na bio-socijalne karakteristike



Kao što možemo videti, više od dve trećine uzorka čine osobe ženskog pola, najviše je mladih 18-30 godina (49%), zaposlenih (42%) i onih sa fakultetom (40%) i srednjom školom (35%). Nezaposlenih ima 26 posto, a studenata 21 procenat.

7. METODA, TEHNIKE I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je teorijsko-empirijskog karaktera. Metoda koju smo primenili prilikom prikupljanja, obrade i interpretacije podataka je deskriptivna i neeksperimentalna. To znači da smo primenom određenih postupaka i instrumenata došli do podataka o sadašnjem statusu i strukturi fenomena, pri čemu je cilj njihov opis ili deskripcija, kako pojedinačno, tako i njihovog uzajamnog delovanja, kao i njihovo upoređivanje, suprotstavljanje, vrednovanje i interpretacija podataka u vezi sa tim.

Od mogućih tehnika za prikupljanje podataka u ovom istraživanju smo koristili anketiranje i skaliranje. Podatke smo prikupili putem baterije instrumenata koju čine upitnik i više različitih skala (skale procene i samoprocene, sumacione skale), od kojih su neke deskriptivne, a neke numeričke. Za potrebe raspoređivanja obrazovnih sadržaja (obrazovno-dokoličarskih programa) u kategorije koristili smo analizu sadržaja programa dokoličarskog obrazovanja. Instrument istraživanja naveden je na kraju rada kao prilog.

8. OBRADA PODATAKA

Prilikom obrade podataka u ovom istraživanju korišćene su tehnike **deskriptivne statistike**, koje uključuju izračunavanje frekvencija i procenata, računanje aritmetičke sredine kao i standardne devijacije datih odgovora.

Rađena je i provera značaja razlika aritmetičkih sredina (**ANOVA** - Univarijantna Analiza Varijanse - matematičko-statistički postupak pomoću kojeg se testira značaj razlike između aritmetičkih sredina iz tri i više (pod)uzoraka). Univarijantnom analizom varijanse testirali smo značaj razlike između aritmetičkih sredina (dobijenih na zavisnim varijablama) između potkategorija svake od nezavisnih varijabli (F koeficijent).

Od analiza korišćene su još **faktorska** i **korelaciona** analiza, kako bismo utvrdili postojanje i prirodu povezanosti između pojedinih varijabli.

Korelacija (lat. con = sa, relatio = odnos) predstavlja saodnos ili međusobnu povezanost između različitih pojava predstavljenih vrednostima dve varijable. Pri tome povezanost znači da je vrednost jedne varijable moguće sa određenom verovatnoćom predvideti na osnovu saznanja o vrednosti druge varijable. Promena vrednosti jedne varijable je povezana sa promenom vrednosti druge varijable.

U radu, korelacija je izražavana pomoću **Pirsonovog koeficijenta korelacije**. Vrednost Pirsonovog koeficijenta korelacije se teorijski može kretati od +1 (savršena pozitivna korelacija) do -1 (savršena negativna korelacija). Predznak koeficijenta nas upućuje na smer korelacije – da li je pozitivna ili negativna, ali nas ne upućuje na snagu korelacije. Pirsonov koeficijent korelacije bazira se na

poređenju stvarnog uticaja posmatranih varijabli jedne na drugu u odnosu na maksimalni mogući uticaj dve varijable.

Faktorska analiza je generičko ime dato klasi multivarijacionih statističkih metoda - čija je primarna svrha definisanje osnovne strukture u matrici podataka. Uopšteno govoreći, ona se bavi problemom analiziranja strukture međuodnosa (korelacija) između velikog broja varijabli (u ovom istraživanju 24 ajtema na skalama opšeg zadovoljstva i samopotvrđivanja), putem definisanja seta zajedničkih osnovnih dimenzija, poznatih pod nazivom faktori.

Faktorska analiza u ovom radu je rađena primenom metode glavnih komponenti sa Varimaks rotacijom (sa Kajzer normalizacijom).

Podaci iz upitnika su obrađeni pomoću kompjuterskog programa **PASW Statistics 18**

9. TOK I REALIZACIJA ISTRAŽIVANJA

Prikupljanje podataka i ispitivanje sprovedeno je tokom juna 2013. Do ispitanika smo dolazili kontaktirajući institucije koje organizuju i nude različite obrazovne programe u Beogradu. U ispitivanje smo uključili i određeni broj ispitivača koji su prethodno obučeni za taj rad i date su im detaljne instrukcije za uspešno ispitivanje.

III DEO

OBRAZOVANJE I KVALITET
SLOBODNOG VREMENA ODRASLIH
(PRIKAZ, ANALIZA I
INTERPRETACIJA REZULTATA
ISTRAŽIVANJA)

1.

**OBRAZOVANJE I KONZISTENTNOST
OBRAZOVNO-DOKOLIČARSKOG PONAŠANJA
ODRASLIH U SLOBODNOM VREMENU**

U istraživanje smo uključili ispitivanje aktuelne i preferirane obrazovno-dokoličarske participacije u okviru seta obrazovnih obeležja ispitanika. Aktuelna obrazovno-dokoličarska participacija označava trenutnu uključenost u jednu od ponuđenih kategorija sadržaja, koja se odvija kroz određeni organizacioni oblik obrazovanja. Nasuprot aktuelnoj ili iskustvenoj obrazovno-dokoličarskoj participaciji koja se odnosi na činjenično stanje, preferirana obrazovno-dokoličarska participacija označava željeno stanje ili ono koje ispitanici preferiraju i imaju želju da se u budućnosti uključe. I jedna i druga posmatrane su kroz obrazovni sadržaj (podeljen u pet kategorija: program usmeren na psihičko i fizičko zdravlje, program usmeren na jezik i komunikaciju, program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti, program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti i program usmeren na razvijanje manuelnih veština i spretnosti), kao i način obrazovanja (organizacioni oblik: kurs, predavanje ili ciklus predavanja, seminar, posete i putovanja, radionica ili nešto drugo).

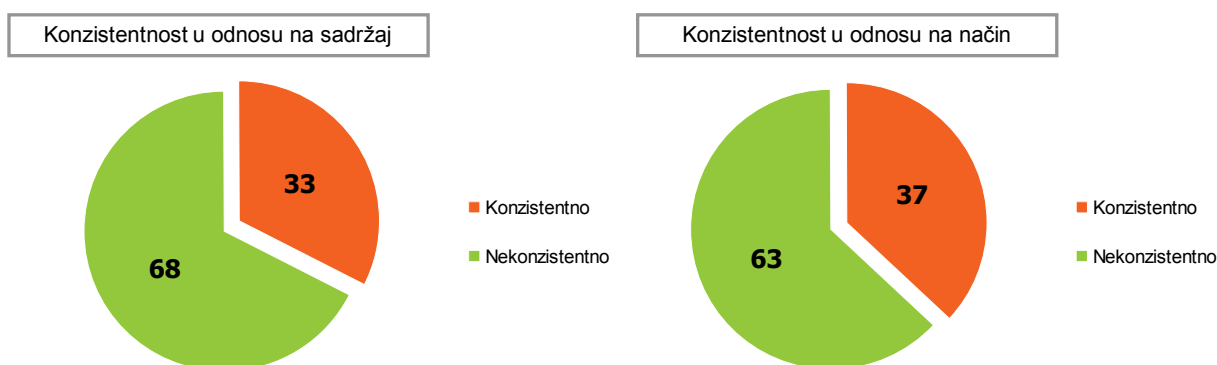
O aktuelnoj obrazovno-dokoličarskoj participaciji zaključivali smo tako što smo ciljano ispitali jednak broj ispitanika u svakoj od ponuđenih kategorija sadržaja, a od njih saznawali način na koji se taj sadržaj realizuje. Podatak o preferiranoj obrazovno-dokoličarskoj participaciji dobili smo nudeći iste kategorije sadržaja i obrazovnih oblika, kao odgovor na pitanje u koje vrste sadržaja bi voleli da se uključe, bez obzira na dosadašnje iskustvo i trenutnu uključenost, kao i na koje načine bi voleli da stiču ta znanja i veštine, bez obzira na sadašnju uključenost. Preferiranu obrazovno-dokoličarsku participaciju ispitali smo samo da bismo mogli zaključivati o njenoj usklađenosti sa aktuelnom.

Naime, upoređivanjem aktuelne i preferirane obrazovno-dokoličarske participacije, mogli smo zaključivati o konzistentnosti između jedne i druge, smatrajući konzistentnost željenog i preferiranog u obrazovno-dokoličarskom smislu, značajnom za zaključivanje o odnosu obrazovanja i kvaliteta slobodnog

vremena. Pretpostavka je da što su ispitanici u većoj meri uskladili stvarno i poželjno (u smislu obrazovno-dokoličarskog izbora), to će kvalitet dokoličarskog obrazovanja i kvalitet slobodnog vremena biti veći.

Rezultati istraživanja na našem uzorku ukazuju na veće postojanje nekonzistentnosti u odnosu na konzistentnost aktuelne i preferirane obrazovno-dokoličarske participacije, kako u odnosu na sadržaj obrazovanja, tako u odnosu i na način.

Grafik br. 2: Konzistentnost aktuelne i preferirane dokoličarsko-obrazovne participacije



Odnos u procentima onih ispitanika koji prijavljuju konzistentnost i nekonzistentnost može se videti na grafikonu br. 2, gde 68% ispitanika preferira druge sadržaje u odnosu na one koje su trenutno izabrali, dok 63% ispitanika preferira i drugačiji način obrazovanja, u odnosu na onaj kroz koji se trenutni sadržaj izvodi. Dovođenjem ovih podataka u vezu sa obrazovnim karakteristikama, percepcijom dokoličarskog obrazovanja i percepcijom slobodnog vremena i njegovog kvaliteta, može se više zaključivati o obrazovanju kao činiocu tog kvaliteta.

1.1. Obrazovne karakteristike i konzistentnost u obrazovno-dokoličarskom ponašanju

Pre nego što prikažemo rezultate istraživanja u odnosu na obrazovne karakteristike i konzistentnost, prikazaćemo rezultate koji se odnose na same obrazovne karakteristike, odnosno varijablu koju smo u ovom istraživanju označili kao - set obrazovnih obeležja. Ti rezultati se mogu videti u tabeli br. 1.

S obzirom na to da smo broj ispitanika ujednačavali prema sadržaju, iz tabele je vidljiva ravnomerna raspodela prema kategorijama programa. Ipak, aktuelni način dokoličarskog obrazovanja nije ravnomeran. Najveći broj pomenutih programa se odvija kroz kurseve (44%), a dobar deo kroz radionice (19%) i predavanja ili cikluse predavanja (18%). Ređe su zastupljene posete ili putovanja (3%), kao i seminari (5%), koji u stvari, predstavljaju organizacioni oblik namenjen usavršavanju, pa je samim tim, pretpostavljamo, retko uključivanje iz dokoličarskih motiva. Prilikom biranja odgovora *nešto drugo* ispitanici uglavnom nisu navodili način, tj. organizacioni oblik, pa smo odlučili da zadržimo taj naziv.

Radi potpunije slike o obrazovno-dokoličarskoj participaciji (aktuelnoj, preferiranoj i dosadšnjoj) navešćemo ukratko vrste obrazovnih programa koje smo obuhvatili ponuđenim kategorijama, a na osnovu kojih smo ispitanike razvrstavali prema aktuelnoj participaciji i na osnovu kojih su se oni mogli opredeliti za jednu od ponuđenih kategorija, u odnosu na preferiranu (buduću) i prethodnu participaciju.

Tabela br. 1: Struktura uzorka s obzirom na set obrazovnih obeležja

		Frekvencija	Procenat
Aktuelna obrazovno-dokoličarska participacija	Pogram usmeren na psihicko i fizičko zdravlje	103	20%
	Program usmeren na jezik i komunikaciju	112	21%
	Program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	101	19%
	Program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	104	20%
	Program usmeren na razvijanje manuelnih veština i spretnosti	102	20%
Aktuelni način dokoličarskog obrazovanja	Kurs	230	44%
	Predavanje ili ciklus predavanja	93	18%
	Seminar	26	5%
	Posete ili putovanja	17	3%
	Radionica	97	19%
	Drugo	59	11%
Doživljaj aktuelne obrazovne participacije	Ostvarenje postavljenih ciljeva	187	36%
	Zabava	111	21%
	Samopotvrđivanje	224	43%
Intenzitet prethodne obrazovno-dokoličarske participacije	Prvi put sam sada uključen	62	12%
	Retko sam se uključivao	105	20%
	Povremeno se uključujem	143	27%
	Često se uključujem	135	26%
	Skoro stalno uključen	76	15%
Dosadašnja obrazovna participacija prema izabranom sadržaju	Pogram usmeren na psihicko i fizičko zdravlje	163	31%
	Program usmeren na jezik i komunikaciju	127	24%
	Program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	60	11%
	Program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	84	16%
	Program usmeren na razvijanje manuelnih veština i spretnosti	62	12%
	Bez prethodnog iskustva	26	5%
Percepcija dokoličarskog obrazovanja	Obrazovanje u slobodnom vremenu	252	48%
	Obrazovanje za slobodno vreme	67	13%
	Obrazovanje o slobodnom vremenu	36	7%
	Sve od navedenog	136	26%
	Drugo	30	6%
Nivo formalnog obrazovanja	Osnovna škola	3	1%
	Srednja škola	185	35%
	Viša škola	81	16%
	Fakultet	208	40%
	Poslediplomsko formalno usavršavanje	45	9%

Radi se o sledećim kategorijama i vrstama sadržaja u okviru njih:

- Programi usmereni na psihičko i fizičko zdravlje (joga, škola plesa, predavanja o zdravoj ishrani, radionice namenjene ličnom razvoju, radionice osnaživanja...);
- Programi usmereni na jezik i komunikaciju (kompjuterske obuke, kursevi stranih jezika, novinarstvo, radionice asertivne komunikacije...);
- Programi usmereni na kulturno-istorijske vrednosti (predavanja iz kulture, hrišćanstva, iz oblasti društvenih ili prirodnih nauka, obilaženje kulturno-istorijskih spomenika...);
- Programi usmereni na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti (škola slikanja ili crtanja, vajanje, dramske radionice, muzički programi, hor i pevanje, fotografija...);
- Programi usmereni na razvijanje manuelnih veština i spretnosti (šivenje i krojenje, kursevi masaže, radionice „uradi sam“, dekoracija, aranžiranje cveća, dekupaž...).

Dosadašnja obrazovna participacija prema izabranom sadržaju pokazuje da su programi usmereni na psihičko i fizičko zdravlje (31%) i jezike i komunikaciju (24%) najpopularniji na našem uzorku. Što se tiče intenziteta obrazovno-dokoličarske participacije, na skali od 1 do 5, 12% ispitanika je prvi put uključeno u neki vid dokoličarskog obrazovanja, dok je onih koji su skoro stalno uključeni 15%.

S obzirom na to da nas je interesovala obrazovno-dokoličarska participacija, tj. uključenost u one obrazovne programe koje ispitanici smatraju slobodnim vremenom ili su u funkciji slobodnog vremena, ispitali smo i doživljaj aktuelne dokoličarske participacije kao aktivnosti slobodnog vremena. Kao što smo objasnili u delu rada posvećenom metodološkim pitanjima, kriterijum za određivanje kategorija predstavlja percipirani stepen slobode i izbora i unutrašnje motivacije za uključivanje u organizovane oblike obrazovanja. U

teorijskom delu smo objasnili da se kao specifičnosti slobodnog vremena javljaju sloboda izbora i unutrašnja motivacija. U skladu sa tim, pretpostavljamo da, ukoliko neko aktivnost kojom se bavi percipira kao slobodan izbor i za koju postoji unutrašnja motivacija, taj neko će tu aktivnost (u našem slučaju - obrazovanje) percipirati kao slobodnovremensku ili dokoličarsku. To je ujedno bio i kriterijum za izbor ispitanika, dok nas je ovde interesovao intenzitet u kome neko obrazovnu aktivnost doživljava kao dokoličarsku. Ispitanicima smo ponudili tri različite opcije, koje prema stepenu slobode izbora i unutrašnje motivacije predstavljaju: nizak, srednji i visok stepen:

- A) „Morao/la sam da se uključim da bih ostvario/la neke ciljeve koje sam sebi postavio/la.“ - nizak intenzitet (nimalo ili malo slobode, s obzirom da se aktivnost doživljava kroz „moranje“, sa nimalo ili malo unutrašnje motivacije, tj. ona je pretežno spoljašnja, s obzirom na to da je usmerena na zadovoljavanje spoljašnjih ciljeva);
- B) „Uključio/la sam se jer je delovalo da može da bude zabavno, a nemam trenutno bolju ideju kako da ispunim slobodno vreme.“ - srednji intenzitet (osoba percipira da je slobodna da bira, ali nije unutrašnje motivisana da se bavi odabranim aktivnostima, osoba još uvek traži i eksperimentiše);
- C) „Uključio/la sam se jer to želim i ispunjava me da se time bavim u svom slobodnom vremenu“ - visok intenzitet (osoba ispoljava slobodu izbora s obzorom na to da je odabrana aktivnost ono čime želi da se bavi i unutrašnje je motivisana za aktivnost jer je to ispunjava).

Uslovno smo ih nazvali, prema mogućem motivu za uključivanje u obrazovno-dokoličarsku aktivnost - samopotvrđivanje (visok intenzitet), ostvarenje postavljenih ciljeva (srednji intenzitet) i zabava (nizak intenzitet). Vidimo da je samopotvrđivanje (43%) najčešći doživljaj aktuelne obrazovne participacije, na drugom mestu je ostvarenje postavljenih ciljeva (36%), dok je zabava najređe

zastupljena (21%). Vredno je pomenuti da je, slično ovome, Nada Kačavenda-Radić (1989) u svom istraživanju ispitivala lokaciju cilja bavljenja aktivnostima u slobodnom vremenu (uopšte, za razliku od nas koji smo se usmerili na obrazovne), upravo smatrajući prisustvo relativne slobode izbora jednom od najvažnijih odlika slobodnog vremena, iz koje upravo proističe poželjnost i prijatnost bavljenja tom aktivnošću. Procenat od 54,7% ispitanika u njenom istraživanju, mesto cilja vide u samoj aktivnosti, tj. „ona im donosi zadovoljstvo bez obzira na krajnji ishod“ (Ibid.: 265). Evidentno, i kada su u pitanju obrazovno-dokoličarske aktivnosti, ali i aktivnosti slobodnog vremena uopšte, ima onih koji se u njih uključuju radi same aktivnosti i zadovoljstva koje ona nosi (aktivnost kao cilj po sebi), ali i onih koji koji putem uključivanja percipiraju da postižu različite ciljeve koji donose i zadovoljstvo. U tom kontekstu, Kačavenda-Radić (Ibid.) navodi da se autori ne slažu oko lokacije cilja bavljenja aktivnostima u slobodnom vremenu, s obzirom da jedni izričito isključuju mogućnost lokacije cilja izvan aktivnosti (kao, na primer, Keli (1982 prema: Ibid.), koji, iako ne isključuje mogućnost kombinovanja sa nekom beneficijom, ipak smatra da zadovoljstvo mora biti u samom činu aktivnosti), a drugi smatraju da je i to rešenje moguće. Prema odgovorima ispitanika, izgleda da treba prihvatiti da, čak i kada slobodno vreme definišu u terminima izbora i uključenosti (pozvaćemo se ponovo na istraživanje Spector (2007)), to za njih podrazumeva i mnogostrukost zadovoljavanja različitih potreba i zadovoljavanje raznovrsnih ciljeva.

Što se percepcije dokoličarskog obrazovanja tiče, ono je većinski percipirano kao obrazovanje u slobodnom vremenu (48%). To znači da je za skoro polovinu ispitanih, dokoličarsko obrazovanje sinonim za obrazovanje u slobodnom vremenu, *dokoličarski* se obrazovati znači uključiti se u neki oblik ili sadržaj obrazovanja u slobodnom vremenu. To ne čudi, s obzirom da naši odabrani ispitanici upravo to i rade, međutim, ovde se u najvećoj meri radi o tome što oblici obrazovanja za slobodno vreme ili obrazovanja o slobodnom vremenu

nisu toliko poznati u javnosti. U našoj sredini se gotovo ne sprovode, dok se u drugim zemljama, kao što smo mogli videti u teorijskom razmatranju dokoličarskog obrazovanja, kreiraju i realizuju za specijalne kategorije i grupe ljudi (dokoličarsko ponašanje mladih kao prevencija devijantnih ponašanja u slobodnom vremenu, obrazovanje profesionalaca za rad u oblasti rekreacije i slobodnog vremena, dokoličarsko obrazovanje za ljude sa specijalnim potrebama). Opređeljivanje za opciju *sve od navedenog* (26%) govori da postoje i ona mišljenja koja smatraju da je dokoličarsko obrazovanje nešto više od samoobrazovanja u slobodno vreme, za slobodno vreme i o slobodnom vremenu. Pod opcijom *nešto drugo* (6%), ispitanici u najvećem broju nisu ništa navodili.

U uzorku je zastupljena populacija sa pretežno višim nivoom formalnog obrazovanja; 65% ispitanika ima viši nivo obrazovanja od srednjoškolskog. Ovakav podatak je u skladu sa postojećim i, može se reći, već šire poznatim nalazima u oblasti obrazovanja odraslih, da što su ljudi obrazovaniji, to će se više uključivati u dalje oblike obrazovanja i učenja, odnosno da jednom zadovoljena obrazovna potreba, rađa novu potrebu (Savićević, 1989). To, prema našem mišljenju, može još više biti izraženo u oblasti slobodnog vremena, kada ljudi sami biraju obrazovanje kao aktivnost slobodnog vremena i na takav način zadovoljavaju svoje obrazovne potrebe. Očekivano je da je izrazito mali procenat onih koji imaju samo završenu osnovnu školu (1%), uključeno u programe obrazovno-dokoličarskog obrazovanja. To evidentno nije nešto što bi ih zanimalo ili nešto što bi mogli da prate. U tom smislu, može se postaviti pitanje – kakva vrsta dokoličarskog obrazovanja bi bila poželjna za ljude sa nižim nivoom formalnog obrazovanja? To pitanje je tim značajnije ukoliko se uzme u obzir činjenica da u našem društvu nešto manje od polovine populacije čine oni sa koji se vode kao nepismeni (5,6%), oni sa nepotpunim osnovnim obrazovanjem (16,2%), kao i oni sa osnovnim (23,9%) (Medić i dr., 2009). Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih, kao aktivna mera da se reaguje na

potrebe ove populacije, pretpostavlja, kao jedan od nivoa funkcionalizacije, povezivanje životnih uloga odraslih sa sadržajima obrazovanja (Ibid). Smatramo da u tom domenu, dokoličarsko obrazovanje može doprineti ostvarivanju građanskih, porodičnih i drugih uloga, koje nisu specifično u vezi sa profesionalnim ostvarivanjem i napredovanjem.

U nastavku ćemo prikazati rezultate koji se odnose na povezanost obrazovnih obeležja ispitanika i konzistentnosti njihovog obrazovno-dokoličarskog ponašanja u slobodnom vremenu.

1.1.1. Obrazovno-dokoličarska participacija (aktuelna i dosadašnje iskustvo) i konzistentnost u obrazovno-dokoličarskom ponašanju

U okviru cilja istraživanja, jedan od značajnih zadataka koji smo postavili jeste ispitivanje povezanosti između aktuelne obrazovno-dokoličarske participacije i konzistentnosti stvarnog i željenog dokoličarskog ponašanja u slobodnom vremenu. Rezultate možemo videti u tabeli br. 2.

Tabela br. 2: Konzistentnost stvarnog i željenog obrazovnog ponašanja u slobodnom vremenu u odnosu na obrazovno-dokoličarsku aktuelnu participaciju

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Konzistentnost sadržaja stvarne i željene obrazovno-dokoličarske participacije	program usmeren na psihičko i fizičko zdravlje	103	1.45	0.500	1	2	14,338	0,000	4,515
	program usmeren na jezik i komunikaciju	112	1.77	0.424	1	2			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	101	1.89	0.313	1	2			
	program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	102	1.63	0.486	1	2			
	program usmeren na razvijanje manuelnih veština i spretnosti	102	1.64	0.483	1	2			

Najveća konzistentnost između stvarnog i željenog obrazovnog ponašanja postoji kod onih ispitanika koji su aktuelno uključeni u programe usmerene na psihičko i fizičko zdravlje, a najmanja je kod ispitanika koji su uključeni u programe usmerene na kulturno-istorijske vrednosti. Razlika između ispitanika uključenih u različite programe je statistički značajna na nivou od 99% pouzdanosti.

Verujemo da dobijena najmanja konzistentnost između aktuelnog i željenog, kada su u pitanju programi usmereni na kulturno-istorijske vrednosti, ima veze, između ostalog, i sa činjenicom da se veći broj ovakvih programa u kojima smo pronalazili naše ispitanike odvija kroz kratkoročne oblike obrazovanja odraslih (najveći broj je kroz predavanja) u odnosu na druge vrste sadržaja. Moguće je da ispitanici koji inače posećuju predavanja, žele još više takvih predavanja, ali različitog sadržaja, ili da to smatraju samo jednim načinom obrazovanja koji trenutno mogu sebi priuštiti (vremenski, novčano...). U svakom slučaju, želimo da napomenemo da se sadržaji ne razlikuju ravnomerno prema obliku i da to može uticati na rezultate, kao i da u stvarnosti postoji tendencija da se sadržaj i način percipiraju kao jedno. Poznato je, na primer, da se strani jezik uči kroz kurs od tri meseca, a rešavanje konflikata kroz dvodnevni seminar. Isto tako, na jogu se može ići celog života, dok se o zdravoj ishrani može informisati na predavanju od sat vremena. Raznolikost načina, sadržaja i vidova obrazovanja, koja danas postoji u praksi svakako je potrebna i poželjna (pogotovo sa aspekta dokoličarskog obrazovanja), kako za polaznike, tako i za one koji ga kreiraju i realizuju, ali je činjenica da otežava naučna istraživanja, koja su zasnovana na ovakvom pristupu. Rezultati u vezi sa prethodnom obrazovno-dokoličarskom participacijom, koje možemo videti u tabeli br. 3, to donekle potvrđuju.

Tabela br. 3: Konzistentnost stvarnog i željenog obrazovnog ponašanja u slobodnom vremenu u odnosu na prethodnu obrazovno-dokoličarsku participaciju

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Konzistentnost sadržaja stvarne i željene obrazovno-dokoličarske participacije	pogam usmeren na psihičko i fizičko zdravlje	163	1.61	0.488	1	2	2,998	0,011	5,514
	program usmeren na jezik i komunikaciju	127	1.71	0.456	1	2			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	60	1.83	0.376	1	2			
	program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	84	1.62	0.489	1	2			
	program usmeren na razvijanje manualnih veština i spretnosti	62	1.74	0.441	1	2			
	Bez prethodnog iskustva	24	1.54	0.509	1	2			

Najveća konzistentnost između stvarnog i željenog obrazovnog ponašanja postoji kod onih ispitanika koji su prethodno bili uključeni u programe usmerene na psihičko i fizičko zdravlje i razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti, a najmanja kod ispitanika koji su uključeni u programe usmerene na kulturno-istorijske vrednosti. Razlika između ispitanika prethodno uključenih u različite programe je statistički značajna na nivou od 95% pouzdanosti.

1.1.2. Percepcija dokoličarskog obrazovanja i konzistentnost u obrazovno-dokoličarskom ponašanju

Na osnovu obrade podataka, mogli smo da konstatujemo da nema statistički značajne povezanosti između percepcije dokoličarskog obrazovanja (kako percepcije dokoličarskog obrazovanja u užem smislu, odnosno doživljaja dokoličarskog obrazovanja uopšte, tako i doživljaja aktuelne obrazovne participacije kao aktivnosti slobodnog vremena) i konzistentnosti stvarnog i željenog obrazovnog ponašanja u slobodnom vremenu. Time, takođe, možemo konstatovati da nije u potpunosti potvrđena naša prva istraživačka hipoteza, odnosno onaj njen deo koji se odnosi na pretpostavku da što je kompleksnije određenje dokoličarskog obrazovanja, to će konzistentnost stvarnog i željenog dokoličarskog ponašanja biti na višem nivou.

Očigledno se ne postavlja kao bitno, u slučaju našeg uzorka, da kada participiraju u obrazovanju, ispitanici imaju u svesti da li je to u slobodnom vremenu ili za slobodno vreme. Vrlo je moguće da se obrazovanje, pa i ono dokoličarsko, doživljava samo za sebe, odnosno ne pripada radnom ili slobodnom ili nekom drugom vremenu.

S obzirom na to da ispitanici navode da je za njih dokoličarsko obrazovanje pre svega obrazovanje u slobodnom vremenu (48%), a samopotvrđivanje je najčešći doživljaj aktuelne obrazovne participacije (43%), moguće je izvući opšti zaključak o percepciji dokoličarskog obrazovanja na ovom konkretnom uzorku. Na osnovu te percepcije moguće je dati operacionalizovanu definiciju dokoličarskog obrazovanja: *Dokoličarsko obrazovanje je obrazovanje koje se odvija u slobodnom vremenu čoveka, za koje se on opredeljuje po sopstvenom izboru i predstavlja nagradu za sebe.* Tako ga određuje skoro polovina ispitanih.

1.1.3. Nivo formalnog obrazovanja i konzistentnost u obrazovno-dokoličarskom ponašanju

Kao i u slučaju percepcije dokoličarskog obrazovanja, nije nađena povezanost između nivoa formalnog obrazovanja i konzistentnosti stvarne i željene participacije u obrazovno-dokoličarskim aktivnostima. I u ovom slučaju, nije potvrđena pretpostavka o pozitivnoj korelaciji, tj. da će ispitanici sa višim nivoom formalnog obrazovanja, iskazivati i veću konzistentnost stvarnog i željenog obrazovno-dokoličarskog ponašanja. Tako, možemo konstatovati da rezultati istraživanja nisu potvrdili prvu hipotezu. Obrazovna obeležja ispitanika se, izgleda, ne javljaju kao činilac konzistentnosti željenog i stvarnog obrazovnog ponašanja u njihovom slobodnom vremenu.

U suštini, pretpostavka o povezanosti obrazovnih obeležja i konzistentnosti stvarnog i željenog ponašanja se zasniva na široj pretpostavci o tome da je konzistentnost, s obzirom na to da je tretiramo kao jedan od pokazatelja kvaliteta slobodnog vremena, nešto što je poželjno. Samim tim, tumačenje dobijenih rezultata će biti osvetljeno tek kroz uvid u rezultate koji se odnose na vrednovanje slobodnog vremena i percepciju kvaliteta slobodnog vremena.

Da pomenemo i to da smo hipotezu o postojanju povezanosti između konzistentnosti u obrazovno-dokoličarskom ponašanju i nivoa formalnog obrazovanja postavili na osnovu rezultata nekih ranijih istraživanja (Kačavanda-Radić, 1992), prilikom kojih je dobijen rezultat o postojanju povezanosti između nivoa obrazovanja i doslednosti (konzistentnosti) između vrednosne i činjenične dimenzije korišćenja slobodnog vremena uopšte. Naime, ispitanici sa višim nivoom obrazovanja se u većoj meri zaista i ponašaju u svom slobodnom vremenu u skladu sa svojim vrednosnim orijentacijama. U istom istraživanju, autorka navodi rezultat prema kome – iako nije pronađena statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika pojedinih nivoa

obrazovanja (kada su u situaciji da vrednuju obrazovanje u slobodnom vremenu, činjenično stanje je drugačije) - izraženost bavljenja obrazovnim aktivnostima u slobodnom vremenu raste sa povećanjem nivoa obrazovanja. Kada je u pitanju obrazovno-dokoličarska participacija, kada se radi o našem uzorku, to očigledno nije slučaj. Ovde, nivo formalnog obrazovanja nije činilac konzistentnosti obrazovno-dokoličarskog ponašanja.

1.2. Vrednovanje (značenje i značaj) slobodnog vremena i konzistentnost u obrazovno-dokoličarskom ponašanju

Vrednovanje slobodnog vremena naših ispitanika ispitivali smo kroz procenu značaja slobodnog vremena u životu čoveka (kroz opšti značaj koji slobodno vreme ima u životu, kao i lični značaj koji ima za svakog ispitanika) i kroz značenje slobodnog vremena koje mu pridaju. Rezultati koje smo dobili u odnosu na značaj slobodnog vremena, prikazani su u sledećoj tabeli (tabela br. 4):

Tabela br. 6: Percepcija vrednosti slobodnog vremena

		Frekvencija	Procenat
Značaj slobodnog vremena u životu čoveka	Nije uopšte važno	4	1%
	Slobodno vreme ipak nije toliko važno kao ostale stvari u životu čoveka	35	7%
	Slobodno vreme je važno koliko i ostale oblasti života	215	41%
	Slobodno vreme je važno u životu čoveka, ali nije najvažnije	200	38%
	Slobodno vreme je najvažnije u životu čoveka	68	13%
Lični značaj slobodnog vremena	Nije mi uopšte važno	4	1%
	Iako ima određeni značaj u mom životu, slobodno vreme mi nije toliko važno	24	5%
	Slobodno vreme mi je podjednako važno kao sve drugo	181	35%
	Slobodno vreme mi je značajno, ali ne koliko neke druge stvari	186	36%
	Slobodno vreme je za mene od neprocenjivog značaja	127	24%

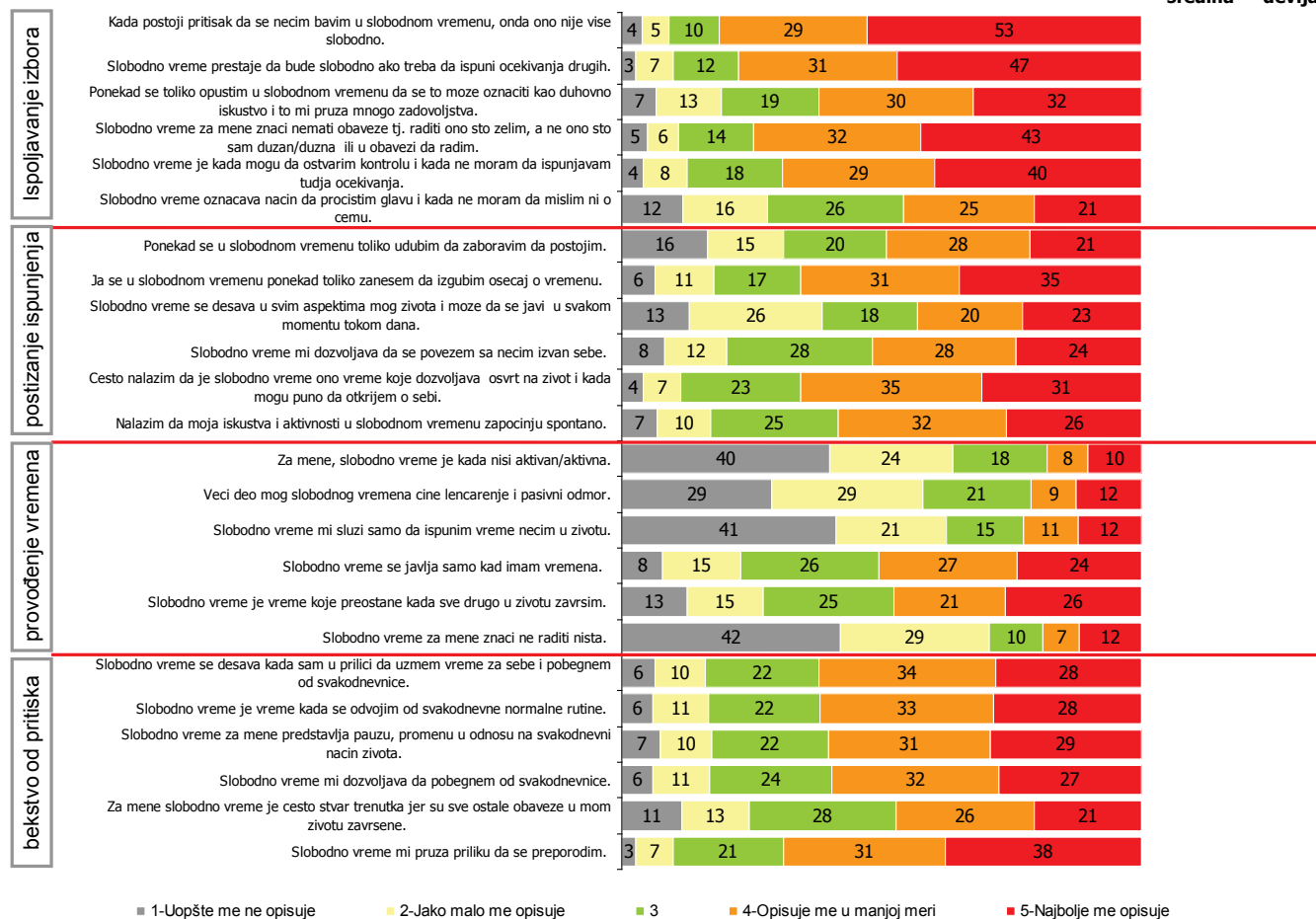
Rezultati pokazuju da ispitanici smatraju da je slobodno vreme važno koliko i druge oblasti života (41%) ili važno, iako ne najvažnije (38%), dok 13% njih procenju da je najvažnije. Kada je u pitanju procena ličnog značaja, srednju vrednost dodeljuje 35% ispitanika, dok ga ostali smatraju veoma značajnim (35%) ili najznačajnijim (24%). Većina ispitanika, dakle, visoko vrednuje značaj slobodnog vremena. Takav rezultat je u skladu sa ranijim istraživanjima. Naime, slobodno vreme se inače visoko vrednuje, što svakako objašnjava

opredeljivanje ispitanika za procenu njegovog značaja na visokom nivou. To potvrđuju i empirijski podaci koji se tiču samopotvrđivanja u radnom i slobodnom vremenu, koji ukazuju na to da je samopotvrđivanje uglavnom podjednako (Kačavenda-Radić, 2003, 1992, 1989), čak i u vremenskom razmaku od jedne decenije (Ibid.:2003).

Značenje koje slobodno vreme ima za ispitanike ispitivali smo pomoću skale značenja slobodnog vremena, prema kojoj smo ispitanike mogli razvrstati prema četiri tipa značenja, do kojih su u svojim istraživanjima došli Watkins i saradnici (Watkins, 2010; 2002; Shulz i Watkins, 2007). To su sledeća značenja: slobodno vreme kao provođenje vremena, slobodno vreme kao ispoljavanje izbora, slobodno vreme kao bekstvo od pritiska i slobodno vreme kao postizanje ispunjenja. Da podsetimo, uz to što su uspeli da utvrde postojanje ovih tipova značenja, autori su, takođe, uvrđili da se radi o hijerarhiji koja, ovim redom predstavljena značenja, kategoriše od najmanje kompleksnog do najkompleksnijeg.

Grafik br. 3: Značenje slobodnog vremena

Aritmetička sredina Standardna devijacija



Vrednosti aritmetičke sredine ukazuju da ispitanici slobodno vreme u najvećoj meri doživljavaju kao ispoljavanje izbora (3,87), zatim kao bekstvo od pritiska (3,63), onda kao postizanje ispunjenja (3,50) i u najmanjoj meri kao prvođenje vremena (2,65).

Dakle, za naše ispitanike, u najvećoj meri, izbor predstavlja centralni element i fokus svesti o slobodnom vremenu. Drugim rečima, slobodno vreme znači imati vreme na raspolaganju, odnosno imati vreme koje je slobodno i u kome pojedinac može da radi ono što želi da radi i u čemu uživa. Blisko ispitanicima je i značenje slobodnog vremena kao činjenja izbora u cilju bega od

svakodnevnog pritiska, kao relaksacija i revitalizacija organizma. Ovi nalazi su u skladu sa našim opštim utiskom da se slobodno vreme zaista prvenstveno percipira kroz slobodu izbora i unutrašnju motivaciju. Na to su ukazali i drugi autori, kao na primer Stebins (2005:352) koji smatra da, iako postoji potreba za redefinisanjem slobodnog vremena koje se određuje kroz *izbor i slobodu izbora*, ovi pojmovi „daleko od toga da su prevaziđeni“ jer ljudi svakako prave dokoličarske izbore, što studije dokolice ne bi smele da zanemare. Takođe, ovo potvrđuju empirijski nalazi (Spector, 2007), gde su adolescenti, kao značenje slobodnog vremena na prvom mestu navodili – izbor (u smislu, „kada mogu da radim šta ja hoću, kad ja hoću“ (84)). U ovom slučaju, na drugom mestu je bilo provođenje vremena, bilo da su pod tim podrazumevali „kad stvarno nešto radim“ ili „kada ne radim ništa“ (Ibid.). Na trećem mestu, izdvojilo se slobodno vreme kao izraz nezadovoljstva školom, što je blisko Votkinsovom (2002) bekstvu od pritiska.

U skladu sa pomenutim rezultatima u odnosu na značenje slobodnog vremena, možemo ponuditi operacionalizovanu definiciju slobodnog vremena, koja bi glasila: *Slobodno vreme je deo vremena u kome je čovek slobodan da bira aktivnosti radi ličnog zadovoljstva i uživanja, kao i bega od svakodnevnih pritisaka*. Nada Kačavenda-Radić (1989) imala je sličan pristup u istraživanjima slobodnog vremena i obrazovanja, gde je autorka dobila da je, za ispitanike u tom konkretnom istraživanju, slobodno vreme ono vreme u kome je čovek slobodan da izabere aktivnosti radi sopstvenog izražavanja i unutrašnjeg postizanja zadovoljstva, a pruža mogućnosti za nova znanja i iskustva, kao i socijalne kontakte. Takođe, u istraživanju koje smo sproveli na studentima (Nikolić Maksić, 2009), slobodno vreme za njih je bilo vreme u kome je čovek slobodan da izabere aktivnosti radi sopstvenog izražavanja i unutrašnjeg postizanja zadovoljstva. Dakle, radi se ponovo o svojevrsnoj potvrdi da se slobodno vreme najčešće percipira kao izbor i uključenost (kroz dimenzije vremena, aktivnosti i stanja duha). Kao što smo objasnili u teorijskom delu rada, pitanje je pristupa

kakvo dokoličarsko obrazovanje želimo da promovišemo u skladu sa ovim nalazom. Ukoliko ovaj rezultat uzmemo kao datost, verovatno ćemo se, kao kreatori obrazovno-dokoličarskih programa, posvetiti tome da promovišemo načine i puteve koji vode što uspešnijem (primerenim pojedicu) realizovanju izbora i postizanju zadovoljstva, u kontekstu stvaranja mogućnosti za korišćenje slobodnog vremena. S druge strane, ukoliko uzmemo u obzir da je takvo rašireno i prihvaćeno određenje nastalo kao posledica određenog socijalnog konteksta, čiji je deo (u istorijskom i društvenom smislu), pre će biti cilj osvetljavanje takvog socijalnog miljea i kreiranje novih značenja slobodnog vremena, kao i osnaživanje ljudi za aktivno delovanje u novim kontekstima i njihovom stvaranju.

Korelacija između značaja slobodnog vremena, bilo opšteg ili ličnog značaja, s jedne strane, i konzistentnosti između stvarne i željene participacije u obrazovno-dokoličarskom ponašanju, nije pronađena.

Jedini statistički značajan podatak u odnosu na vrednovanje slobodnog vremena i postojanja konzistentnosti između aktuelne i preferirane participacije u dokoličarskom obrazovanju, jeste pozitivna povezanost (statistički značajna korelacija od 0.106 na nivou pouzdanosti od 95%) između značenja slobodnog vremena označenog kao bekstvo od pritiska i konzistentnosti stvarnog i željenog izbora u odnosu na način obrazovanja.

Tabela br. 7: Povezanost vrednovanja slobodnog vremena i konzistentnost načina stvarne i željene obrazovno-dokoličarske participacije

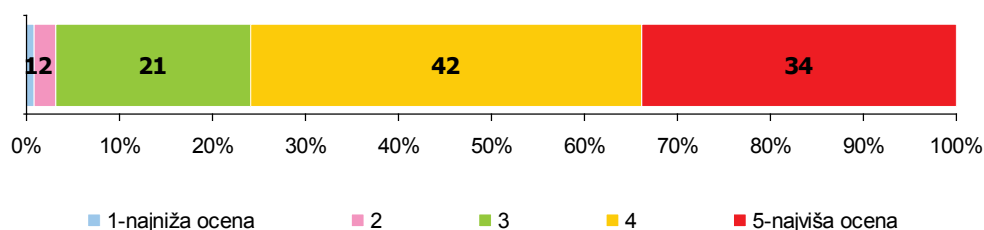
	Provođenje vremena	Ispoljavanje izbora	Bekstvo od pritiska	Postizanje ispunjenja	Licni značaj slobodnog vremena	Značaj slobodnog vremena u životu čoveka
Konzistentnost načina stvarne i željene obrazovno-dokoličarske participacije			0.106*			

Dakle, kao što se i može videti u tabeli br. 7, ispitanici za koje je slobodno vreme bekstvo od svakodnevnice kroz odmor, relaksaciju i revitalizaciju usklađuju svoje obrazovne aktivnosti u pogledu načina na koji ga realizuju sa načinima koje i inače preferiraju.

1.3. Percepcija kvaliteta slobodnog vremena i konzistentnost u obrazovno-dokoličarskom ponašanju

Percepciju kvaliteta slobodnog vremena ispitivali smo putem opšte procene kvaliteta na petostepenoj skali (tražeći od ispitanika da procene u kojoj meri doživljavaju svoje vreme kao kvalitetno), kao i preko odabranih objektivnih i subjektivnih pokazatelja kvaliteta.

Grafik br.4: Opšta procena kvaliteta slobodnog vremena

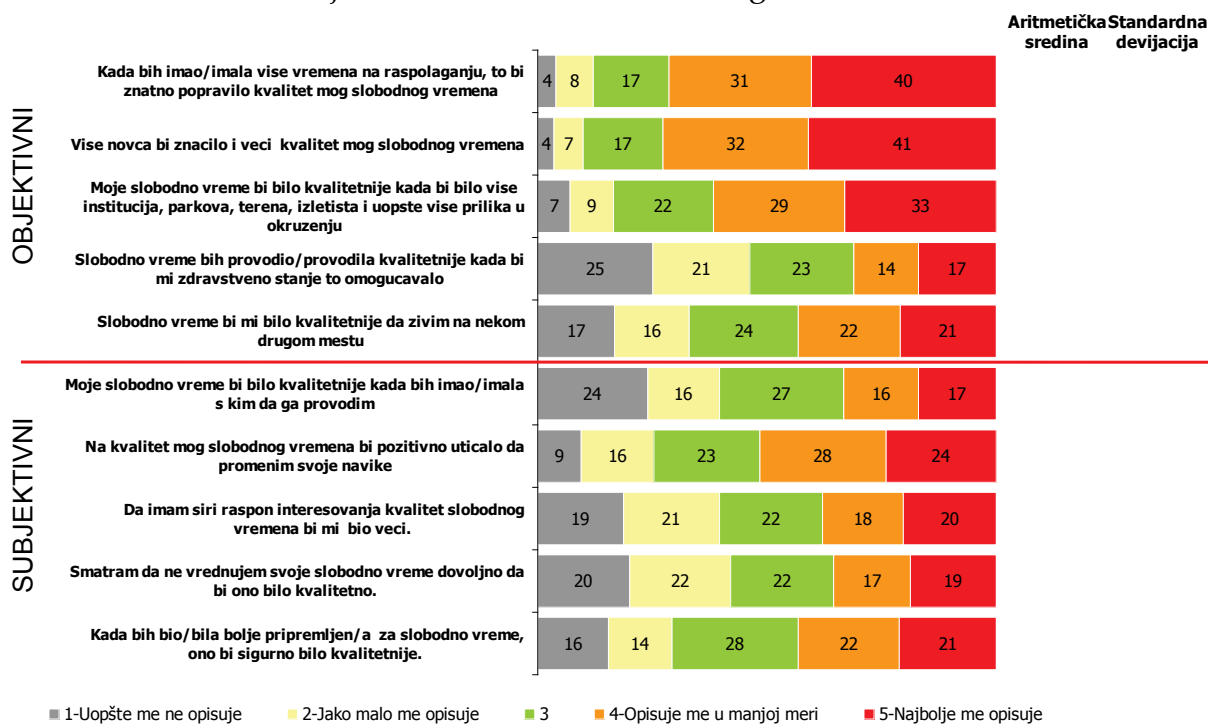


Ako pogledamo grafikon br. 5, vidimo da jedna trećina ispitanika (34%) daje najvišu ocenu kvalitetu slobodnog vremena, dok 42% smatra da je kvalitet, recimo, vrlo dobar. Prosečna ocena na petostepenoj skali je 4,06 što je jako visoka ocena. Na osnovu toga, može se zaključiti da odrasli uključeni u obrazovno-dokoličarske aktivnosti svoje slobodno vreme procenjuju kao kvalitetno. Da će se slobodno vreme pretežno procenjivati kao kvalitetno, očekivani je rezultat, s obzirom da je reč ne samo o fenomenu koji se, uoštenu gledano, visoko vrednuje već se radi o fenomenu koji se određuje kroz slobodu da ga biramo, a biramo ga u skladu sa zadovoljstvima koja pruža.

Iz grafikona br. 6 može se videti da je najveći stepen slaganja ispitanika sa tvrdnjama, koje se tretiraju kao objektivni pokazatelji kvaliteta slobodnog

vremena, a to su tvrdnje koje se odnose na više vremena (3,96) i više novca (4,0) kao činioce poboljšanja kvaliteta. Na trećem mestu su resursi okruženja: institucije, parkovi, tereni, izletišta itd (3,71).

Grafik br.6: Pokazatelji kvaliteta slobodnog vremena



Od subjektivnih pokazatelja najveći značaj se pridaje promeni navika u korišćenju slobodnog vremena (3,41) i boljoj pripremljenost (3,19). Ovaj podatak je značajan sa stanovišta obrazovanja za slobodno vreme, budući da su i navike i samo pripremanje za slobodno vreme predmet obrazovanja i učenja. Ipak, prema proceni ispitanika, kvalitet slobodnog vremena bi, u daleko većoj meri, poboljšali neki od objektivnih pokazatelja: više novca, vremena i prilika u okruženju. Iako se nismo eksplicitno bavili istraživanjem obrazovanja za slobodno vreme, ovakvi nalazi u pogledu subjektivnih pokazatelja kvaliteta slobodnog vremena ukazuju na njegovu važnost. Spremnost odraslih i njihova potreba da se obrazovno pripremaju za korišćenje slobodnog vremena

istaknuta je u empirijskim nalazima obrazovanja i slobodnog vremena. Tako je u istraživanju autorke Kačavende-Radić (1989) konstatovano da veliki procenat uzorka (80,6%) pokazuje tu spremnost. U jednom drugom istraživanju (Ibid., 1992), autorka je potvrdila ove rezultate, dobivši da bavljenje obrazovnim aktivnostima u slobodnom vremenu varira zavisno od obrazovne pripremljenosti, pri čemu je uočila razliku između ispitanika koji su se na neki način obrazovno pripremali i onih koji se nisu posebno pripremali. Naime, „prisustvo posebne pripreme inicira bavljenje obrazovnim aktivnostima“ (Ibid.:109). Ovakvi nalazi imaju direktne andragoške implikacije, ako ne na kreiranje i realizovanje programa i obrazovne ponude za slobodno vreme kada su u pitanju odrasli, onda sigurno ukazuju na potrebu uključivanja obrazovanja za slobodno vreme u postojeće programe obrazovanja u slobodnom vremenu. Kao što smo u teorijskom delu istakli, dokoličarsko obrazovanje posmatramo kao jedinstvo obrazovanja za slobodno vreme, obrazovanja u slobodnom vremenu i obrazovanja profesionalaca za rad ili koji rade u oblasti slobodnog vremena.

Na osnovu odnosa naših ispitanika prema kvalitetu slobodnog vremena, prikupljene podatke smo mogli iskoristiti za operacionalizaciju pojma „kvalitet slobodnog vremena“. Ukoliko kvalitet slobodnog vremena posmatramo kao vrednovano postignuće na osnovu mogućeg, može se reći da naši ispitanici specificuju ovo određenje. *Kvalitet slobodnog vremena je tako vrednovano postignuće (kao izraz navika i prethodne pripremljenosti) u odnosu na raspoložive resurse fizičkog okruženja, kao i materijalne i vremenske mogućnosti.*

Tabela br. 8: Razlika po nivou formalnog obrazovanja u pogledu procene kvaliteta slobodnog vremena i njegovih pokazatelja

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Opšta procena kvaliteta slobodnog vremena	Osnovna škola	3	3.00	1.732	1	4	5,36	0,000	4,515
	Srednja škola	185	3.87	0.887	1	5			
	Viša škola	81	4.12	0.781	3	5			
	Fakultet	206	4.19	0.770	2	5			
	Poslediplomske	45	4.20	0.842	2	5			
Objektivni pokazatelji slobodnog vremena	Osnovna škola	3	17.00	6.083	13	24	2,62	0,034	4,517
	Srednja škola	185	18.06	4.238	5	25			
	Viša škola	81	18.19	3.963	6	25			
	Fakultet	208	17.11	4.079	8	25			
	Poslediplomske	45	16.40	4.575	5	25			
Subjektivni pokazatelji slobodnog vremena	Osnovna škola	3	19.67	5.132	14	24	3,99	0,003	4,517
	Srednja škola	185	16.31	5.607	5	25			
	Viša škola	81	16.11	5.745	5	25			
	Fakultet	208	14.83	5.449	5	25			
	Poslediplomske	45	13.44	4.957	5	25			

Zanimljiv podatak smo dobili ukrštanjem percepcije kvaliteta slobodnog vremena i nivoa formalnog obrazovanja.

Iz tabele br. 8 vidimo da procena kvaliteta slobodnog vremena raste sa porastom nivoa formalnog obrazovanja, i to na nivou od 99% pouzdanosti. Isto tako, značaj subjektivnih pokazatelja slobodnog vremena opada sa višim stepenima nivoa formalnog obrazovanja. Dakle, što su obrazovaniji (u formalnom smislu), ispitanici procenjuju svoje slobodno vreme kvalitetnije provedenim i u manjoj meri smatraju da bi to vreme bilo kvalitetnije provedeno kada bi subjektivni pokazatelji tog slobodnog vremena, kao što su promene navika itd., poboljšale njegov kvalitet.

U odnosu na precepciju kvaliteta slobodnog vremena i konzistentnosti u obrazovno-dokoličarskom ponašanju, rezultati pokazuju da postoji pozitivna

korelacija između opšte procene kvaliteta slobodnog vremena i konzistentnosti sadržaja stvarne i željene obrazovno-dokoličarske participacije.

Tabela br. 9: Kvalitet slobodnog vremena i konzistentnost sadržaja stvarne i željene obrazovno-dokoličarske participacije

	Opšta procena kvaliteta slobodnog vremena	Objektivni pokazatelji slobodnog vremena	Subjektivni pokazatelji slobodnog vremena
Konzistentnost sadržaja stvarne i željene obrazovno-dokoličarske participacije	-0.127**		

Dakle, što je viša percepcija kvaliteta slobodnog vremena, to je jače iskazana konzistentnost u stvarnom i željenom izboru kada je u pitanju sadržaj obrazovanja. U slučaju objektivnih i subjektivnih pokazatelja kvaliteta, povezanost sa konzistentnošću nije pronađena. Rezultati su prikazani u tabeli br. 9.

ZAKLJUČAK

Jednu od značajnih pretpostavki istraživanja činila je ona koja se odnosi na postojanje pozitivne povezanosti između seta nezavisnih varijabli i konzistentnosti stvarnog i željenog obrazovno-dokoličarskog ponašanja. **Naime, pretpostavili smo da što je viši nivo formalnog obrazovanja i što je jače iskazana obrazovno-dokoličarska participacija, to će konzistentnost stvarnog i željenog dokoličarskog ponašanja biti na višem nivou.** Na osnovu prikazanih rezultata, možemo zaključiti da je hipoteza samo delimično potvrđena.

Dakle, mogli smo da konstatujemo da nema statistički značajne povezanosti između konzistentnosti aktuelnog i preferiranog ponašanja i percepcije dokoličarskog obrazovanja, nivoa formalnog obrazovanja, percepcije značaja dokoličarskog obrazovanja, kao ni objektivnih i subjektivnih pokazatelja kvaliteta slobodnog vremena. U odnosu na značenje slobodnog vremena, pronađena je pozitivna korelacija između percepcije slobodnog vremena kao bekstva od pritiska i konzistentnosti stvarnog i željenog izbora.

Takođe, pozitivna korelacija se javlja između opšte procene kvaliteta slobodnog vremena i konzistentnosti sadržaja stvarne i željene obrazovno-dokoličarske participacije. U skladu sa tim, može se zaključiti da oni koji svoje slobodno vreme procenjuju kao kvalitetno iskazuju veću konzistentnost u odnosu na aktuelnu i preferiranu obrazovnu uključenost u slobodnom vremenu.

S obzirom na to da percepciju slobodnog vremena, uz to što je tretiramo kao nezavisnu, posmatramo istovremeno i kao zavisnu. Dovođenjem u vezu sa ostalim nezavisnim varijablama, pronađena je pozitivna korelacija sa nivoom formalnog obrazovanja. Što je taj nivo veći, ispitanici procenjuju svoje vreme kao kvalitetnije.

2.

**OBRAZOVANJE I SAMOPOTVRĐIVANJE
ODRASLIH U SLOBODNOM VREMENU**

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

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

Radi utvrđivanja prirode postojećih obrazaca unutar većej broja varijabli (u našem slučaju 24 ajtema na skali opšteg samopotvrđivanja), urađena je faktorska analiza, na osnovu koje je definisan set zajedničkih osnovnih dimenzija (Cohen, Manion i Morrison, 2006). Rezultati faktorske analize predstavljani su u tabelama br. 10 i br. 10a.

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

Što se pouzdanosti skale tiče, koeficijent pouzdanosti, Kronbakhova alfa, iznosi 0.926 što govori o visokoj pouzdanosti skale (videti tabelu br. 11).

Tabela br. 10: Faktorska analiza na skali opšteg nivoa samopotvrđivanja u slobodnom vremenu

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

U slobodnom vremenu, u stanju sam da ispoljim svoju kreativnost.	0.29	0.14	0.08	0.63	0.29
Kada je reč o slobodnom vremenu, sebe bih opisao/opisala kao nekog ko radije deluje, nego nekog na koga se deluje.	0.22	0.03	0.07	0.20	0.79
Bitno mi je da u slobodnom vremenu budem aktivan/aktivna umesto da se odnosim pasivno prema okruzenju i svetu uopšte.	0.24	0.19	0.18	0.15	0.76
Kada radim stvari koje volim, osećam da sam ja agent sopstvenog života, umesto da zavisim od nekog ili nečeg.	0.15	0.30	-0.01	0.18	0.73

Metod ekstrakcije: Analiza Glavnih komponenti. Metod rotacije: Varimax sa Kaiser Normalizacijom. a. rotacija sprovedena u 7 iteracija.

Tabela br. 10a: Faktorska analiza na skali opšteg nivoa samopotvrđivanja u slobodnom vremenu

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

Metod ekstrakcije: Analiza glavnih komponenti.

Tabela br. 11: Pouzdanost skale opšteg nivoa samopotvrđivanja u slobodnom vremenu

Cronbach's Alpha	Broj ajtema
0.926	24

Kao što možemo videti iz tabele br. 10a, prva komponenta, samopotvrđivanje kroz emocionalni boljitak, objašnjava 38,1% ukupne varijanse na skali opšteg nivoa samopotvrđivanja, druga komponenta, samopotvrđivanje kroz predanost 9,1%, treća, kroz druženje 5,8%, četvrta kroz kreativnost 5,3% i peta kroz proaktivnost 4,5%. Dok su proaktivnost, kreativnost i druženje prepoznati kao zasebni faktori, predavanje aktivnosti i kreiranje značenja kroz nju su se spojile u jedan (nazvali smo je predanost), kao i prisutvo humora, optimizma i senzualnosti, koji smo nazvali emocionalni boljitak.

Raporedenost mera ajtema na skali opšteg nivoa samopotvrđivanja u slobodnom vremenu, možemo videti u grafikonu br. 7 i u tabeli br. 12.

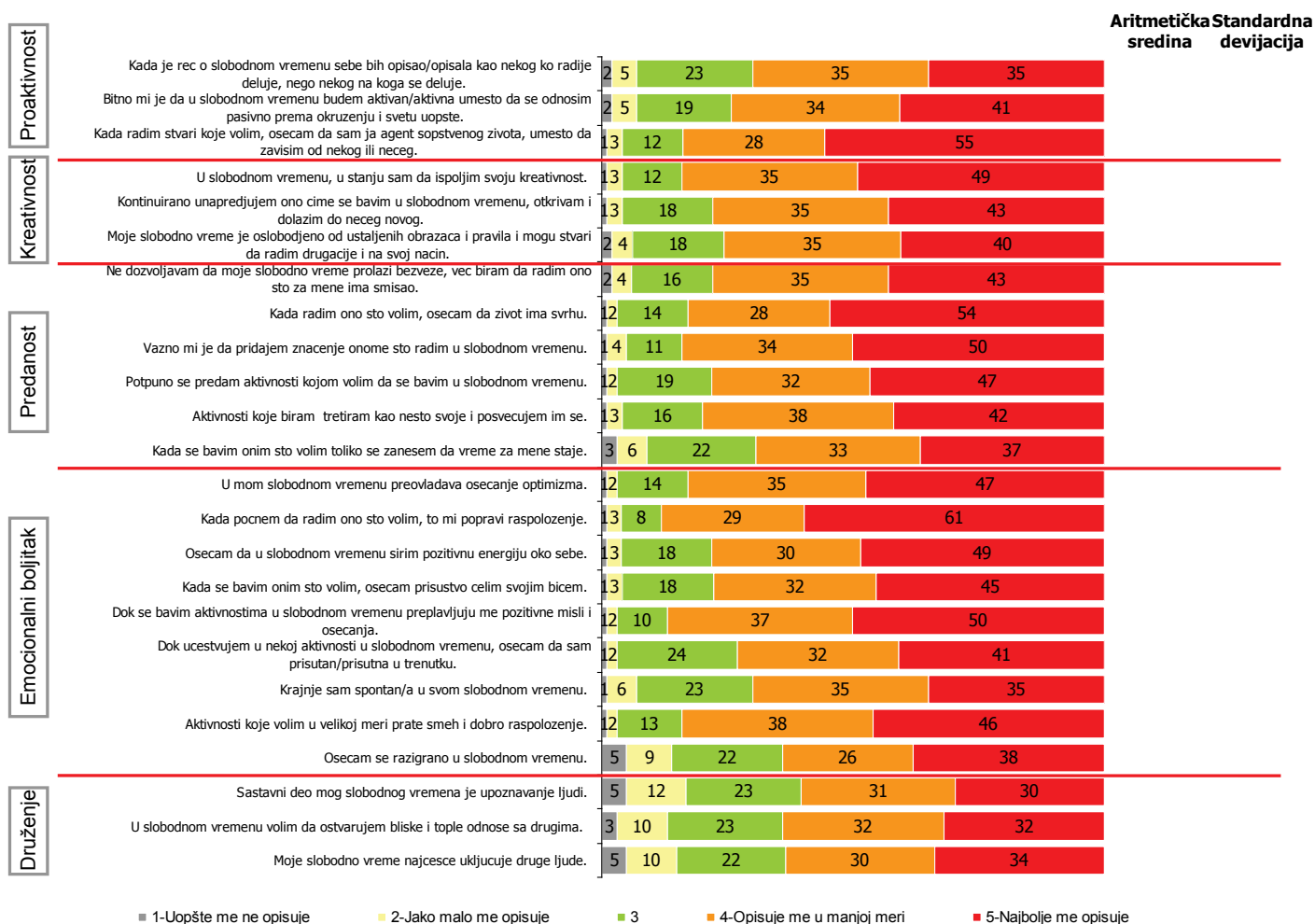
Tabela br. 12 - Deskriptivne statističke mere skale opšteg nivoa samopotvrđivanja u slobodnom vremenu i podskala

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

Ispitanici se u većoj meri samopotvrđuju kroz emocionalni boljitak, predanost aktivnosti i mogućnost ispoljavanja kreativnosti. Sa stanovišta samopotvrđivanja, u slobodnom vremenu se javlja kao značajno postojanje pozitivnog afekta, postojanje smisla ili značenja, odnosno osećaj posvećivanja i

apsorbovanosti u odabrane aktivnosti, kao i kreativnost. Manje je značajno druženje i ostvarivanje socijalnih odnosa, što ukazuje na to da se slobodno vreme ne doživljava nužno kao socijalna aktivnost.

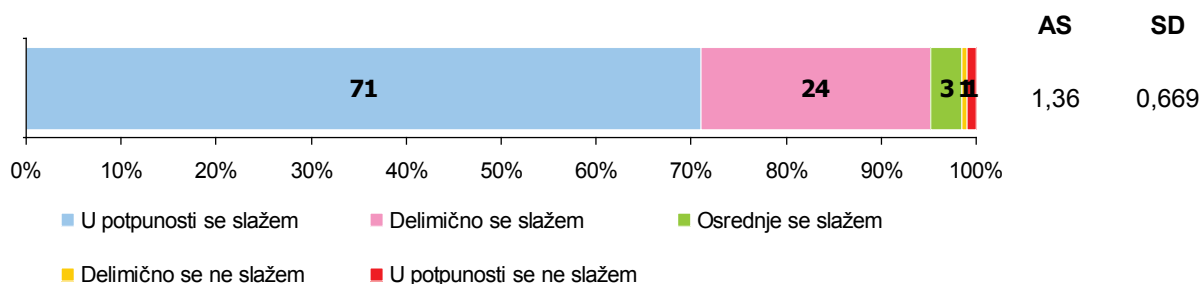
Grafik br. 8: Deskriptivne statističke mere ajtema na skali opšteg nivoa samopotvrđivanja u slobodnom vremenu



S obzirom na to da se dosadašnji rezultati odnose na samopotvrđivanje u slobodnom vremenu ispitanika uopšte, interesovalo nas je koliko dokoličarsko obrazovanje, kao jedna od sastavnih aktivnosti njihovog slobodnog vremena,

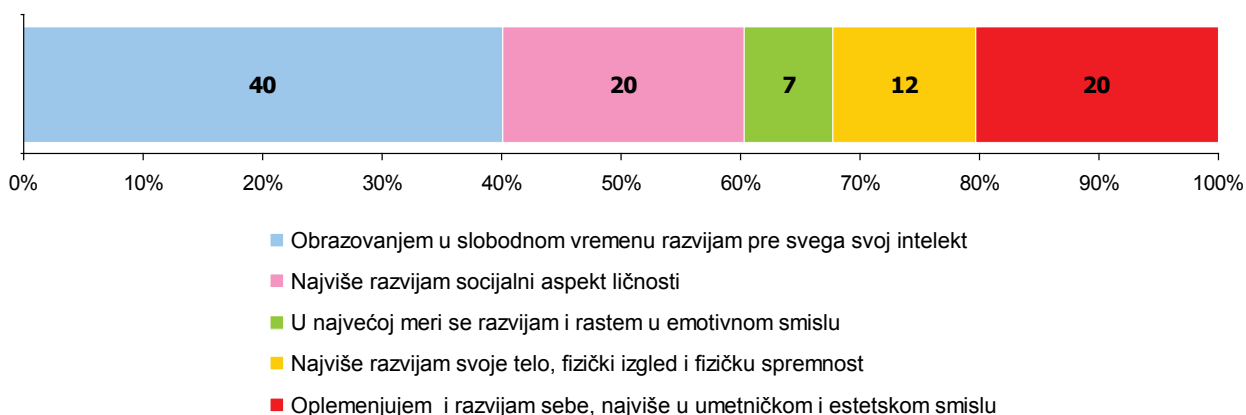
doprinosi tom samopotvrđivanju. Od ispitanika smo tražili da iskažu svoju procenu na petostepenoj skali.

Grafik 9: Opšti doprinos dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju



Kao što možemo videti iz grafikona br. 9, 71% ispitanika se slaže u potpunosti da u slobodnom vremenu razvijaju i samopotvrđuju svoju ličnost kroz obrazovanje u koje su uključeni, dok se 24% delimično slaže. Možemo zaključiti da je veoma mali procenat ispitanika koji smatraju da dokoličarsko obrazovanje ne doprinosi samopotvrđivanju i razvoju njihove ličnosti.

Grafik 10: Doprinos dokoličarskog obrazovanja prema dimenzijama samopotvrđivanja



Takođe nas je interesovalo u kojim dimenzijama ličnosti se ispitanici više ili manje samopotvrđuju putem participacije u dokoličarskom obrazovanju. Rezultate možemo viditi u grafikonu br. 10.

Iz grafikona br. 10 vidimo da najveći procenat (40%) ispitanika obrazovanjem u slobodnom vremenu razvija pre svega svoj intelekt. Sledeći po učestalosti navođenja su socijalni aspekt ličnosti i umetnički i estetski aspekt sa po 20% navođenja. Najmanji procenat (7%) se razvija u emocionalnom smislu, dok 12% najviše unapređuje svoj fizički izgled obrazovanjem u slobodno vreme.

Moramo priznati, da nas ovakav nalaz ne čudi, naročito kada su u pitanju dimenzije za koje su se ispitanici opredelili u najvećoj meri i u najmanjoj meri. Naime, to što smatraju da se najviše samopotvrđuju kroz obrazovanje u intelektualnoj, a najmanje u emotivnoj sferi najverovatnije ima veze sa *kartezijanskim dualizmom*, odnosno naučenim stavom da je intelekt primaran u odnosu na emocije (Maksimovic i Nikolic Maksic, 2013). Takav pogled na odnos mentalnog (kognitivnog) i telesnog (emotivnog) emocije stavlja u drugi plan, te one nisu važne sa stanovišta cilja obrazovanja, sem u slučajevima kada je emotivni razvoj deo obrazovnog sadržaja ili ukorporiran u cilj. Samim tim je ispitanicima teško da vide emocionalnu „korist“ od obrazovanja. Obrazovanje definisano kao sticanje znanja, veština i sposobnosti, zaista ističe samo kognitivni aspekt. Fizički izgled (telesna dimenzija) je takođe, prema našem mišljenju u uskoj vezi sa sadržajem i ciljem obrazovanja. Teško da se samopotvrđivanje u ovoj dimenziji odvija u obrazovnim programima čiji to nije cilj ili sadržaj. Povezanost između obrazovno-dokoličarskih sadržaja (njihovog izbora i preferencija u slobodnom vremenu) i dimenzija self-koncepta je potvrđena u ranijem istraživanju (Nikolić Maksić, 2009), u smislu da ispitanici biraju da se obrazuju u slobodnom vremenu u odnosu na aspekte ličnosti koji su u skladu sa njihovim self-konceptom.

2.1. Obrazovne karakteristike i samopotvrđivanje u slobodnom vremenu

Prema postavljenim ciljevima i zadacima, ispitali smo povezanost između samopotvrđivanja u slobodnom vremenu, s jedne strane, i obrazovnih karakteristika, s druge strane.

2.2.1. Obrazovno-dokoličarska participacija (aktuelna i dosadašnje iskustvo) i samopotvrđivanje u slobodnom vremenu

U odnosu na obrazovna obeležja, prvo smo se usmerili na ispitivanje povezanosti između samopotvrđivanja i pokazatelja obrazovno-dokoličarske participacije: aktuelne obrazovno-dokoličarske participacije i dosadašnjeg obrazovno-dokoličarskog iskustva.

Rezultati pokazuju da postoji povezanost između samopotvrđivanja (kako opšteg, tako i prema pojedinim dimenzijama) i obrazovno-dokoličarske participacije u odnosu na sadržaj (videti tabele br. 13 i 13a), mada ne i način.

Tabela br. 13: Opšti nivo samopotvrđivanja u odnosu na aktuelnu obrazovno-dokoličarsku participaciju

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Opšti nivo samopotvrđivanja u slobodnom vremenu	pogram usmeren na psihicko i fizičko zdravlje	101	102.90	11.012	73	120	10,833	0,000	5,505
	program usmeren na jezik i komunikaciju	109	94.83	14.007	37	120			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	98	93.31	16.697	24	120			
	program usmeren na razvijanje umetnickih vrednosti i sposobnosti	101	101.23	12.273	61	120			
	program usmeren na razvijanje manuelnih veština i spretnosti	101	101.45	11.850	58	120			

Tabela br. 13a: Samopotvrđivanje u slobodnom vremenu, prema dimenzijama, u odnosu na aktuelnu obrazovno-dokoličarsku participaciju

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
EMOC. BOLJITAK	pogram usmeren na psihicko i fizičko zdravlje	103	4.42	0.521	2.78	5.00	9,776	0,000	4,517
	program usmeren na jezik i komunikaciju	112	3.97	0.725	1.67	5.00			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	101	3.98	0.772	1.00	5.00			
	program usmeren na razvijanje umetnickih vrednosti i sposobnosti	104	4.25	0.594	2.56	5.00			
	program usmeren na razvijanje manuelnih veština i spretnosti	102	4.26	0.538	2.11	5.00			
PROAKTIV-NOST	pogram usmeren na psihicko i fizičko zdravlje	103	4.27	0.676	2.33	5.00	5,272	0,000	4,517
	program usmeren na jezik i komunikaciju	112	4.01	0.791	1.00	5.00			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	101	3.84	0.909	1.00	5.00			

	program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	104	4.18	0.721	2.00	5.00			
	program usmeren na razvijanje manualnih veština i spretnosti	102	4.26	0.820	2.00	5.00			
KREATIV-NOST	program usmeren na psihičko i fizičko zdravlje	103	4.28	0.721	2.33	5.00	4,298	0,000	4,517
	program usmeren na jezik i komunikaciju	112	4.03	0.739	1.00	5.00			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	101	3.97	0.900	1.00	5.00			
	program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	104	4.23	0.715	1.33	5.00			
	program usmeren na razvijanje manualnih veština i spretnosti	102	4.31	0.699	2.33	5.00			
PREDANOST	program usmeren na psihičko i fizičko zdravlje	103	4.28	0.573	2.17	5.00	5,217	0,000	4,517
	program usmeren na jezik i komunikaciju	112	4.05	0.689	2.00	5.00			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	101	3.99	0.764	1.00	5.00			
	program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	104	4.31	0.580	2.50	5.00			
	program usmeren na razvijanje manualnih veština i spretnosti	102	4.25	0.621	2.17	5.00			
DRUŽENJE	program usmeren na psihičko i fizičko zdravlje	103	3.90	0.889	1.00	5.00	7,404	0,000	4,517
	program usmeren na jezik i komunikaciju	112	3.49	1.116	1.00	5.00			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	101	3.44	0.975	1.00	5.00			
	program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	104	3.97	0.952	1.00	5.00			
	program usmeren na razvijanje manualnih veština i spretnosti	102	3.94	0.910	1.33	5.00			

Opšti nivo samopotvrđivanja je najveći kod ispitanika koji su uključeni na programe usmerene na psihičko i fizičko zdravlje, kao i programe usmerene na umetnost i razvoj manuelnih veština, a najniži kod ispitanika koji su uključeni u programe usmerene na jezik i komunikacije i kulturno-istorijske vrednosti. Razlike su statistički značajne na nivou pouzdanosti od 99%.

Deluje da je percepcija samopotvrđivanja polarizovala obrazovno-dokoličarske programe na dve kategorije, što je donekle potvrdio i rezultat o postojanju povezanosti opšteg doprinosa dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju, što vidimo u tabeli br. 14.

Tabela br. 14: Procena opšteg doprinosa dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju u odnosu na aktuelnu obrazovno-dokoličarsku participaciju

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Opšti doprinos dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju	program usmeren na psihičko i fizičko zdravlje	103	1.26	0.523	1	4	3,050	0,017	4,516
	program usmeren na jezik i komunikaciju	112	1.42	0.639	1	4			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	101	1.53	0.807	1	5			
	program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	103	1.32	0.730	1	5			
	program usmeren na razvijanje manuelnih veština i spretnosti	102	1.27	0.583	1	5			

Što se procene doprinosa dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju tiče, iz tabele br. 14 vidimo da najveći značaj samopotvrđivanju i razvoju ličnosti pridaju ispitanici koji su uključeni u programe usmerene na psihičko i fizičko zdravlje i razvijanje manuelnih veština i spretnosti, a najmanji ispitanici

uključeni u programe usmerene na kulturno-istorijske vrednosti. Razlike su statistički značajne na nivou pouzdanosti od 95%.

Izgleda da se više samopotvrđuju u svom slobodnom vremenu (proaktivni su, ispoljavaju kreativnost, predaju se aktivnosti, ostvaruju socijalne odnose i osećaju pozitivne emocije) oni koji biraju programe obrazovanja koji angažuju više aspekata ličnosti ili koji, možda možemo reći, čoveka angažuju na celovitiji način.

Moguće je, na prvi pogled, da bi razliku između pomenutih kategorija sadržaja mogao činiti i lukrativni momenat (kada ispitanici mogu videti instrumentalnu korist od bavljenja aktivnošću, na primer, naplaćivanjem proizvoda ili usluga koje su naučili da rade ili izrađuju), ali nam se ipak ne čini da je tako, s obzirom na to da se u svakoj kategoriji programa mogu naći kursevi ili drugi obrazovni oblici koji to omogućavaju. „Korist“ iskazanu kroz samopotvrđivanje, deluje nam, ispitanici percipiraju na osnovu percepcije o mogućnosti da angažuju različite sfere ličnosti ili, kako preferiramo da se izrazimo, percepcije o sebi kao holističkom biću. Teže je, na primer, percipirati kreativnost na kursu stranih jezika ili prisustvovanju predavanju makar i najvećeg eksperta, nego uključiti se u školu vajarstva ili u radionicu dekupaža. U okviru programa gde se angažuje više čula i gde se pretpostavlja aktivnost učesnika, lakše je „izgubiti se“ u aktivnosti, percipirati sebe kao kreativnog subjekta, osetiti smisao, uživati u trenutku. Potrebna su dalja istraživanja, koja bi potvrdila ovakvu tezu, ali ovakve rezultate smatramo obećavajućim početkom.

Takođe, smatramo da bi to imalo i značajne implikacije na dokoličarsko obrazovanje. S jedne strane, to bi značilo promišljanje kako obrazovne programe učiniti razigranijim i interaktivnijim (negujući principe igre i dokoličarskog stava), dok s druge strane, promišljanje kako osnažiti i razvijati potencijal učesnika da sebe percipiraju kao aktivna i kreativna bića. Jedan je stav, na primer, odslušati predavanje, jer nam takva aktivnost prija i imamo

osećaj da smo nešto dobili za sebe, a drugi, iskoristiti to učenje i angažovati se ili možda i nekog drugog angažovati da nešto promeni kod sebe ili oko sebe.

Primećenu polarizaciju programa, takođe, potvrđuju i rezultati koji se odnose na samopotvrđivanje u slobodnom vremenu i na prethodnu obrazovno-dokoličarsku participaciju.

Tabela br. 15: Samopotvrđivanje u slobodnom vremenu u odnosu na prethodnu obrazovno-dokoličarsku participaciju

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
EMOC. BOLJITAK	pogram usmeren na psihičko i fizičko zdravlje	163	4.23	0.657	1.89	5.00	4,074	0,001	5,516
	program usmeren na jezik i komunikaciju	127	4.00	0.739	1.00	5.00			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	60	4.01	0.631	2.67	5.00			
	program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	84	4.33	0.563	2.78	5.00			
	program usmeren na razvijanje manuelnih veština i spretnosti	62	4.26	0.555	2.89	5.00			
	Bez prethodnog iskustva	26	4.27	0.667	2.56	5.00			
kreativnost	pogram usmeren na psihičko i fizičko zdravlje	163	4.12	0.771	1.67	5.00	3,567	0,004	5,516
	program usmeren na jezik i komunikaciju	127	4.00	0.769	1.00	5.00			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	60	4.11	0.782	1.00	5.00			
	program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	84	4.38	0.639	3.00	5.00			
	program usmeren na razvijanje manuelnih veština i spretnosti	62	4.35	0.713	2.67	5.00			
	Bez prethodnog iskustva	26	4.17	0.990	1.33	5.00			
predanost	pogram usmeren na psihičko i fizičko zdravlje	163	4.16	0.653	2.33	5.00	4,691	0,000	5,516

	program usmeren na jezik i komunikaciju	127	4.00	0.764	1.00	5.00			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	60	4.12	0.661	2.83	5.00			
	program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	84	4.41	0.482	2.50	5.00			
	program usmeren na razvijanje manuelnih veština i spretnosti	62	4.26	0.550	2.33	5.00			
	Bez prethodnog iskustva	26	4.31	0.663	2.83	5.00			
Opšti nivo samopotvrđivanja u slobodnom vremenu	program usmeren na psihičko i fizičko zdravlje	160	99.29	13.725	50	120	4,815	0,000	5,504
	program usmeren na jezik i komunikaciju	126	94.97	15.325	24	120			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	58	95.53	13.976	68	120			
	program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	82	102.91	10.637	65	120			
	program usmeren na razvijanje manuelnih veština i spretnosti	60	101.50	11.208	67	119			
	Bez prethodnog iskustva	24	100.83	15.733	61	120			

Što se procene doprinosa prethodnog dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju tiče, iz tabele br. 15 vidimo da najveći značaj samopotvrđivanju i razvoju ličnosti pridaju ispitanici koji su prethodno bili uključeni u programe usmerene na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti, kao i na razvijanje manuelnih veština i spretnosti, a najmanji ispitanici uključeni u programe usmerene na komunikaciju i kulturno-istorijske vrednosti. Razlike su statistički značajne na nivou pouzdanosti od 99%.

Pored aktuelne i prethodne participacije, potvrđena je i povezanost između samopotvrđivanja i intenziteta prethodne obrazovno-dokoličarske participacije,

gde smo od ispitanika tražili da taj intenzitet ocene na petostepenoj skali (prvi put se uključujem, retko, povremeno, često, stalno).

Tabela br. 16: Korelacija intenziteta prethodnog dokoličarskog obrazovanja i samopotvrđivanja u slobodnom vremenu

	Intenzitet prethodne obrazovno-dokoličarske participacije
Samopotvrđivanje kroz kreativnost	0.091*
Samopotvrđivanje kroz druženje	-0.092*
Opsti doprinos dokolicarskog obrazovanja samopotvrđivanju	-0.229**

*Statistički značajna korelacija na nivou pouzdanosti od 95%

**Statistički značajna korelacija na nivou pouzdanosti od 99%

Statistički značajna korelacija, na nivou od 95%, dobijena je između intenziteta prethodne obrazovno-dokoličarske participacije i samopotvrđivanja kroz kreativnost. Dakle, što je bogatije prethodno dokoličarsko iskustvo, to je samopotvrđivanje kroz kreativnost prisutnije. S druge strane, veza između intenziteta prethodne obrazovno-dokoličarske participacije i samopotvrđivanja kroz druženje je negativnog predznaka i znači da što je iskustvo bilo bogatije, to je samopotvrđivanje kroz druženje slabije.

Rezultat u odnosu na kreativnost nam se čini zanimljivim i, pre svega, čini da se zapitamo šta ispitanici smatraju pod kreativnošću. Ono što smo mi ponudili ispitanicima jeste shvatanje kreativnosti kao otkrivanja, dolaženje do nečeg novog ili svog. U tom smislu, može se pretpostaviti da veća „izloženost“ obrazovanju, vodi i ka višim nivoima ispoljavanja naučenog, kroz mogućnost stvaranja novih i drugačijih odgovora. Teško da neko ko dugo ili stalno participira u obrazovanju (bez obzira na sadržaje) ostaje na istim nivoima saznavanja, već ga veće učestvovanje čini i boljim i samostalnijim učenikom.

Zanimljiv je i rezultat u odnosu na samopotvrđivanje kroz druženje. Deluje da više „konzumiraju“ obrazovanje u slobodnom vremenu oni koji preferiraju da

ga koriste samostalno. Može biti da se radi samo o odluci o uključivanju u dokoličarsko obrazovanje, čiji motiv nije upoznavanje drugih ljudi ili stvaranje bliskih odnosa, bez obzira na to šta se u okviru samog dokoličarskog programa na planu socijalnih odnosa dešava.

Kod procene doprinosa dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju, negativna korelacija je posledica obrnute skale, a ne negativne veze među pojavama. Intenzitet prethodne obrazovno-dokoličarske participacije, zapravo, pozitivno korelira sa procenom doprinosa dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju. Dakle, što je veći intenzitet obrazovno-dokoličarske participacije, veća je i percepcija doprinosa dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju. Može se reći da ispitanici, što su prisutniji u obrazovanju, time se više samopotvrđuju u slobodnom vremenu kroz tu prisutnost.

Na kraju, možemo reći da u odnosu na obrazovne karakteristike ispitanika, rezultati nisu pokazali postojanje statistički značajne povezanosti između samopotvrđivanja u slobodnom vremenu i percepcije dokoličarskog obrazovanja, kao ni nivoa formalnog obrazovanja. Kako i koliko se neko potvrđuje u slobodnom vremenu, nije u vezi sa nivom obrazovanja, niti kako shvata dokoličarsko obrazovanje.

2.2. Vrednovanje slobodnog vremena i samopotvrđivanje u slobodnom vremenu

Kao što smo prikazali, vrednovanje slobodnog vremena smo ispitivali kroz percepciju značaja slobodnog vremena (opšti i lični značaj) iskazanog kroz visok, srednji i nizak, kao i značenje slobodnog vremena (kao provođenje vremena, ispoljavanje izbora, bekstvo od pritiska i postizanje ispunjenja).

Tabela br. 17: Povezanost vrednovanja slobodnog vremena i samopotvrđivanje u slobodnom vremenu odraslih

	Slobodno vreme kao provođenje vremena	Slobodno vreme kao ispoljavanje izbora	Slobodno vreme kao bekstvo od pritiska	Slobodno vreme kao postizanje ispunjenja	Lični značaj slobodnog vremena	Značaj slobodnog vremena u životu čoveka
Opšti nivo samopotvrđivanja u slobodnom vremenu		0.283**	0.259**	0.469**	0.127**	
Samopotvrđivanje kroz emocionalni boljita		0.230**	0.203**	0.395**	0.127**	
Samopotvrđivanje kroz proaktivnost	-0.099*	0.178**	0.142**	0.274**	0.110*	
Samopotvrđivanje kroz kreativnost	-0.129**	0.164**	0.148**	0.341**		
Samopotvrđivanje kroz predanost		0.246**	0.235**	0.446**	0.116**	0.101*
Samopotvrđivanje kroz druženje	0.133**	0.249**	0.242**	0.307**		0.091*
Opšti doprinos dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju	0.218**				-0.101*	

Kao što možemo videti iz tabele br. 17, opšti nivo samopotvrđivanja je u pozitivnoj korelaciji sa kompleksnijim doživljajem slobodnog vremena. Pritom,

najviša korelacija je upravo u odnosu na najkompleksniji doživljaj slobodnog vremena, gde se ono percipira kao postizanje ispunjenja.

Opšti nivo samopotvrđivanje je, takođe, pozitivno povezan sa pridavanjem ličnog značaja koji slobodno vreme ima za ispitanike. Što je veći lični značaj slobodnog vremena u njihovom životu, to se više samopotvrđuju.

Pozitivna povezanost je, takođe, dobijena u slučaju samopotvrđivanja kroz emocionalni boljitak, sa istim rasporedom statističkih mera i na nivou pouzdanosti od 99%, kao i kada je u pitanju opšti nivo samopotvrđivanja. Isto tako, što slobodno vreme ima veći značaj, veće je i samopotvrđivanje u emocionalnom smislu.

U slučaju samopotvrđivanja kroz proaktivnost i kreativnost, dobijena je negativna korelacija sa percepcijom slobodnog vremena kao provođenja vremena, što znači da oni za koje je slobodno vreme provođenje vremena, ne smatraju da se samopotvrđuju kroz ova dva aspekta. To je sasvim u skladu sa Votkinsovim (2002) nalazima i koncipiranjem značenja slobodnog vremena kao provođenja vremena, s obzirom na to da se u tom slučaju slobodnom vremenu dodeljuje niži prioritet u odnosu na ostale aspekte života, te samim tim kvaliteti kao što su proaktivnost i ispoljavanje kreativnosti nisu anticipirani cilj ili ishodi slobodnog vremena. To su pre odmor, opušanje, zabava i prevazilaženje dosade. U odnosu na kompleksnije značenje slobodnog vremena, kao i u odnosu na lični značaj slobodnog vremena, postoji pozitivna povezanost sa oba ova aspekta samopotvrđivanja. Ovaj nalaz nam se čini značajnim sa andragoškog aspekta, u smislu mogućnosti i potrebe obrazovanja za slobodno vreme, jer potvrđuje Votkinsove (2010, 2008, 2002) zaključke o tome da se slobodno vreme „uči“ - s obzirom da se značenje menja i, uključivanjem u dokoličarsko obrazovanje, produbljuje. Ono što je veoma zanimljivo jeste izdvajanje dva značajna aspekta samopotvrđivanja: proaktivnosti i kreativnosti.

To su oni aspekti koje direktno povezujemo sa akcijom i kreacijom, kao specifičnostima slobodnog vremena. Njihovo izdvajanje u kontekstu povezivanja sa različitim značenjima slobodnog vremena u ovom istraživanju nam govori, takođe, o mogućnosti i potrebi obrazovanja za proaktivnost (akciju) i kreativnost (kreaciju) u slobodnom vremenu odraslih. U odgovoru na pitanje *kako* (tzv. pitanje kako dokoličarskog obrazovanja (Sivan i Stebbins, 2011)), u smislu kakvo treba da bude dokoličarsko obrazovanje, naginjemo pristupu koji promoviše akciju i kreaciju kao njegove specifičnosti, pa tako ovakav rezultat smatramo potvrdom da će takva preorijentacija u pristupanju organizaciji i realizovanju obrazovno-dokoličarskih programa značiti i veće samopotvrđivanje, pa i poboljšanje kvaliteta slobodnog vremena odraslih (na kraju krajeva, shvaćeno na taj način, ono samo i znači aktivno kreiranje kvaliteta).

U slučaju samopotvrđivanja kroz predanost, ono pozitivno korelira sa kompleksnijim značenjima slobodnog vremena (pritom, najviše u slučaju percepcije slobodnog vremena kao postizanja ispunjenja), kao i samopotvrđivanje kroz emocionalni boljitak. Za razliku od toga, u slučaju samopotvrđivanja kroz druženje, dobijena je pozitivna povezanost (statistički značajna povezanost na nivou od 95%) sa svim aspektima značenja, što ukazuje da se i oni koji slobodno vreme doživljavaju kao puko provođenje vremena, samopotvrđuju kroz aspekt druženja. Ova dva aspekta samopotvrđivanja su u pozitivnoj korelaciji sa opštim značajem slobodnog vremena, za razliku od drugih aspekata, pa i od opšteg nivoa samopotvrđivanja. Dakle, i oni koji se samopotvrđuju kroz druženje, i oni koji se samopotvrđuju kroz predavanje aktivnosti smatraju da je slobodno vreme generalno gledano značajno u životu čoveka.

Zanimljiv rezultat smo dobili u odnosu na opšti doprinos dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju i značenju slobodnog vremena kao provođenja

vremena. Korelacija je pozitivna (na nivou značajnosti od 99%), što znači da ispitanici kojima slobodno vreme prvenstveno služi da popune vreme između određenih aktivnosti, opuste se ili rasonode, smatraju da obrazovanje, generalno gledano, doprinosi samopotvrđivanju u slobodnom vremenu.

Takođe je zanimljivo da što je više iskazana percepcija ličnog značaja slobodnog vremena, to se manje smatra da dokoličarsko obrazovanje doprinosi samopotvrđivanju (ili obrnuto, što je doprinos dokoličarskog obrazovanja veći, to je manje iskazana percepcija značaja slobodnog vremena na ličnom nivou), na šta ukazuje negativna korelacija među njima. Kako rezultati pokazuju, izgleda da što je slobodno vreme bitnije za nečiji život, taj neko manje smatra da obrazovanje tome doprinosi. Iako smo postavili ispitanicima najjednostavnije moguće pitanje u odnosu i na jednu i na drugu varijablu (koliko obrazovanje doprinosi samopotvrđivanju i koliki je lični značaj slobodnog vremena), smatramo da priroda ovih varijabli nije takva da možemo pouzdano zaključivati o njihovoj (negativnoj) vezi. Kod percepcije ličnog značaja slobodnog vremena, nedostaje informacija o njihovom sadržaju, preciznije rečeno, ne možemo znati da li ispitanici odgovarajući na ovo pitanje imaju uopšte u svesti obrazovanje (uprkos činjenici da su uključeni u isto).

2.3. Percepcija kvaliteta slobodnog vremena i samopotvrđivanje u slobodnom vremenu

U narednoj tabeli (tabela br. 18) prikazani su dobijeni rezultati u odnosu na povezanost percepcije kvaliteta slobodnog vremena (opšta procena kvaliteta slobodnog vremena i objektivni i subjektivni pokazatelji kvaliteta slobodnog vremena) i samopotvrđivanja u slobodnom vremenu (opšti nivo samopotvrđivanja i samopotvrđivanje prema izabranim dimenzijama, i opšti doprinos dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju).

Tabela br. 18: Povezanost percepcije kvaliteta slobodnog vremena i samopotvrđivanja u slobodnom vremenu

	Opšta procena kvaliteta slobodnog vremena	Objektivni pokazatelji slobodnog vremena	Subjektivni pokazatelji slobodnog vremena
Opšti nivo samopotvrđivanja u slobodnom vremenu	0.374**	0.171**	
Samopotvrđivanje kroz emocionalni boljitak	0.323**	0.128**	
Samopotvrđivanje kroz proaktivnost	0.261**		
Samopotvrđivanje kroz kreativnost	0.310**		
Samopotvrđivanje kroz predanost	0.314**	0.103*	
Samopotvrđivanje kroz druženje	0.189**	0.299**	0.247**
Opšti doprinos dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju	-0.186**	0.171**	0.149**

Kada je u pitanju opšta procena kvaliteta slobodnog vremena, dobijena je pozitivna povezanost sa opštim samopotvrđivanjem u slobodnom vremenu (statistički značajna povezanost na nivou pouzdanosti od 99%). Što je percipirani kvalitet slobodnog vremena veći, to se ispitanici više samopotvrđuju u slobodnom vremenu. Takav rezultat je i očekivan, s obzirom da su i opšta procena kvaliteta i nivo samopotvrđivanja pokazatelji kvaliteta slobodnog

vremena. Ipak, kada je u pitanju samopotvrđivanje kroz obrazovanje, tu je veza negativna. Što je slobodno vreme percipirano kao kvalitetnije, doprinos dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju je manji. Oni koji procenjuju svoje vreme kao kvalitetno ne smatraju da obrazovanje doprinosi samopotvrđivanju u njemu. To bi značilo da dokoličarsko obrazovanje nije činilac kvaliteta slobodnog vremena.

Objektivni pokazatelji kvaliteta slobodnog vremena (vreme, novac i resursi okruženja) u pozitivnoj su korelaciji sa opštim samopotvrđivanjem u slobodnom vremenu, kao i sa opštim doprinosom dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju. To znači da ispitanici smatraju da, kada bi imali na raspolaganju vreme, novac i željene resurse, samopotvrđivanje i doprinos obrazovanja samopotvrđivanju bi bio veći. To ukazuje na relevantnost objektivnih pokazatelja kvaliteta u odnosu na samopotvrđivanje, kao i na ulogu obrazovanja u samopotvrđivanju u slobodnom vremenu. U tom smislu, možemo da se vratimo na opravdanost pitanja postavljenog u teorijskom razmatranju uloge dokoličarskog obrazovanja u odnosu na postizanje kvaliteta – da li je i koliko je dokoličarskim obrazovanjem uopšte moguće uticati na objektivne pokazatelje (Sivan i Stebbins, 2011)? S obzirom na to da oni jesu relevantni, smatramo da ih u kreiranju obrazovno-dokoličarskih programa ne bi trebalo zanemariti. Iako ne možemo nekom dati više vremena, novca ili prilika u okruženju, obrazovanjem možemo uticati na transformaciju perspektive ili odnosa prema takvim faktorima životne situacije. Snagu nekih novijih konceptualizacija slobodnog vremena i dokoličarskog obrazovanja vidimo ne toliko u mogućnosti izbora, već u aktivnom, kreativnom i kolektivnom kreiranju novih. Mora se priznati da deluje prilično oslobađajuće pristupanje nedostatku vremena, novca ili resursa, kao društvenom, istorijskom i političkom načinu na koji je svet organizovan, umesto kao karakteristici ili osobini pojedinca.

Subjektivni pokazatelji kvaliteta slobodnog vremena su u pozitivnoj korelaciji sa samopotvrđivanjem kroz druženje i opšti doprinos dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju. Kada bi zdravstveno stanje, socijalno okruženje, lične dispozije, vrednovanje slobodnog vremena i pripremljenost za njega, bile zadovoljavajuće, doprinos dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju u slobodnom vremenu bi bio veći. Ovo inače i jeste ono čime se (u sadržajnom smislu) u savremenim modelima i programima dokoličarskog obrazovanja pokušava poboljšati kvalitet života pojedinaca, grupa i zajednica ljudi (Deiser, 2013; Sivan i Stebbins, 2011; Datillo, 2008; Sivan, 2007; Kačavenda-Radić, 2009; Sellick, 2002). Kao što smo prikazali u teorijskom delu rada, dokoličarsko obrazovanje najčešće je dizajnirano da deluje na usvajanje pozitivnih stavova u odnosu na slobodno vreme i vrednovanje slobodnog vremena, a delovanje na lične dispozicije povećava i doprinos obrazovanja (kao aktivnosti slobodnog vremena) samopotvrđivanju u slobodnom vremenu. Ovo je ujedno i potvrda više za naš stav da dokoličarsko obrazovanje treba u najvećoj mogućoj meri koncipirati i organizovati kao jedinstvo obrazovanja u slobodnom vremenu, za slobodno vreme i onih koji u okviru njega deluju kao facilitatori.

ZAKLJUČAK

Što se samopotvrđivanja u slobodnom vremenu tiče, može se zaključiti da je opšti nivo samopotvrđivanja na našem uzorku prilično visok. Faktorskom analizom dobijeno je pet faktora samopotvrđivanja: samopotvrđivanje kroz opuštanje, predanost, druženje, kreativnost i proaktivnost. Ispitanici se u većoj meri samopotvrđuju kroz emocionalni boljitak, predanost i kreativnost. Prema dimenzijama samopotvrđivanja, najveći broj ispitanika se samopotvrđuje u kognitivnom smislu, a najmanji u emocionalnom.

Kao što je istaknuto u metodološkom delu istraživanja, hipotezom 3 iskazali smo očekivanje da postoji pozitivna korelacija između samopotvrđivanja u slobodnom vremenu i nivoa formalnog obrazovanja, kompleksnijeg određenja dokoličarskog obrazovanja i obrazovno-dokoličarske participacije. Budući da rezultati ne pokazuju statistički značajnu povezanost između samopotvrđivanja i percepcije dokoličarskog obrazovanja, kao ni nivoa formalnog obrazovanja, možemo konstatovati da je hipoteza samo delimično potvrđena.

Kao što smo mogli videti, u prikazu rezultata, povezanost postoji između samopotvrđivanja i obrazovno-dokoličarske participacije. Samopotvrđivanje je podelilo kategorije programa na one usmerene na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti, zatim na razvijanje manuelnih veština i spretnosti i one usmerene na fizičko i psihičko zdravlje, s jedne strane, u kojima je iskazano samopotvrđivanje veće; i one usmerene na kulturno-istorijske vrednosti, kao i jezik i komunikaciju, s druge strane, gde je samopotvrđivanje uglavnom manje. Takva podeljenost sadržaja je zastupljena i kada je u pitanju aktuelna i prethodna obrazovno-dokoličarska participacija.

Što se tiče intenziteta obrazovno-dokoličarske participacije, što je obrazovno iskustvo veće, to se ispitanici više samopotvrđuju u slobodnom vremenu. To, takođe, važi kada se potvrđuju kroz kreativnost, ali ne i kroz druženje.

Kada se radi o vrednovanju slobodnog vremena, opšti nivo samopotvrđivanja je, očekivano, u pozitivnoj korelaciji sa kompleksnijim doživljajem slobodnog vremena. To važi i za percepciju kvaliteta slobodnog vremena, što je on veći, to se ispitanici više samopotvrđuju u slobodnom vremenu.

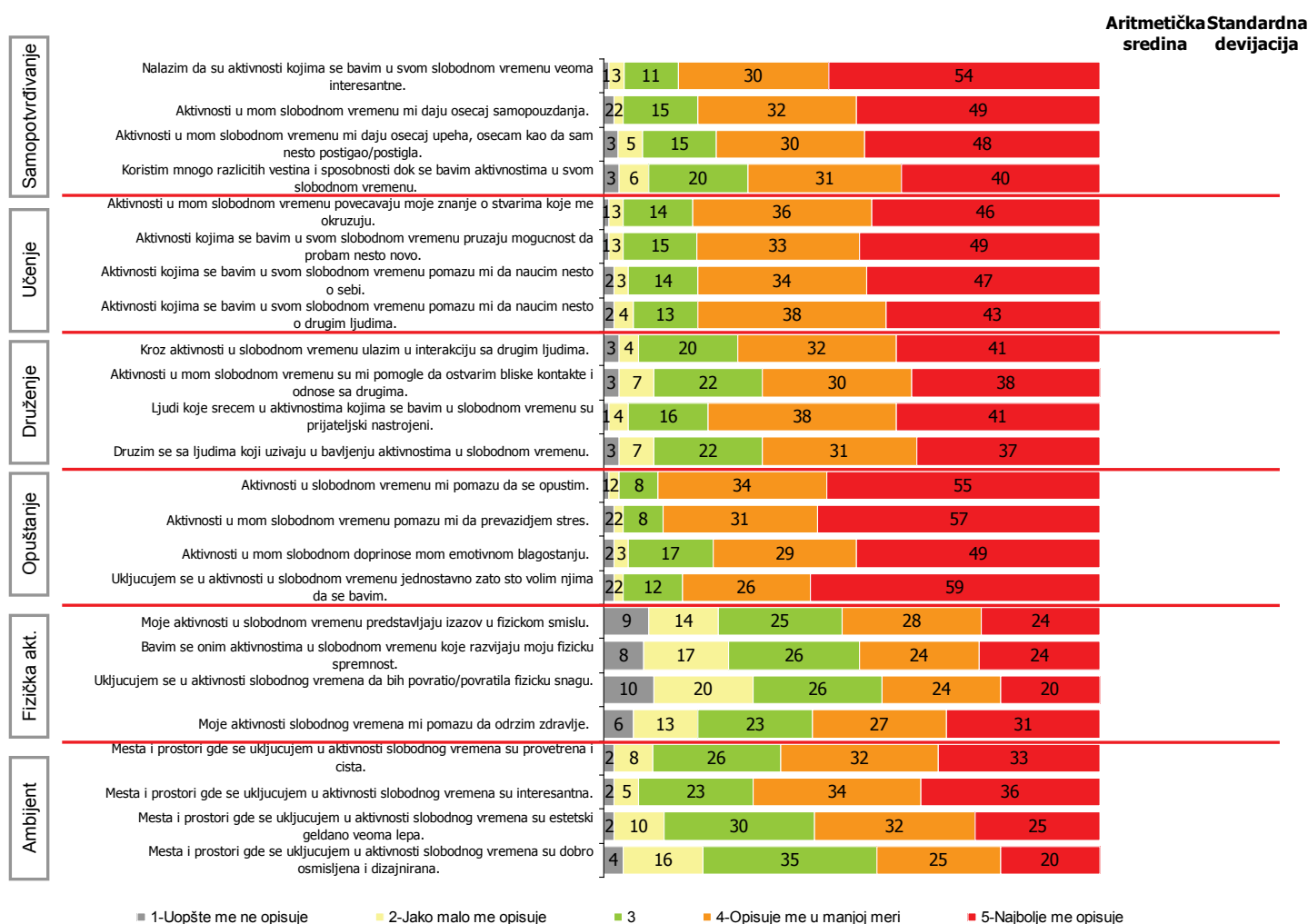
Subjektivni i objektivni pokazatelji kvaliteta slobodnog vremena se, takođe, javljaju kao značajni sa stanovišta samopotvrđivanja.

3.

**OBRAZOVANJE I ZADOVOLJSTVO ODRASLIH
AKTIVNOSTIMA U SLOBODNOM VREMENU**

O zadovoljstvu obrazovnim aktivnostima slobodnog vremena, zaključivali smo ispitujući opšte zadovoljstvo aktivnostima slobodnog vremena, a zatim i zadovoljstvo dokoličarskim obrazovanjem (aktuelnim, i to na osnovu sadržaja, načina i mogućnosti koje pruža okruženje, kao i prethodnim iskustvom).

Grafik br. 11: Deskriptivne statističke mere ajtema na skali opšteg zadovoljstva aktivnostima u slobodnom vremenu



Opšte zadovoljstvo aktivnostima slobodnog vremena prikazano je u grafikonu br. 11, dok se faktorska analiza na skali opšteg zadovoljstva aktivnostima u slobodnom vremenu može videti u tabelama br. 19 i 19a.

Urađena faktorska analiza (metodom Glavnih komponenti sa Varimaks rotacijom sa Kaiser normalizacijom; faktori su dobijeni iz 6 iteracija) na skali opšteg zadovoljstva aktivnostima u slobodnom vremenu pokazala je da postoji 6 oblasti zadovoljstva, i to zadovoljstvo fizičkom aktivnošću, uživanjem u ambijentu, samoaktualizacijom, druženjem, sticanjem znanja i opuštanjem. Što se pouzdanosti skale tiče, koeficijent pouzdanosti, Kronbakhova alfa, iznosi 0.913 što govori o visokoj pouzdanosti skale (videti tabelu br. 20). Rezultati faktorske analize korespondiraju sa prvenstveno utvrđenim faktorima skale zadovoljstva slobodnim vremenom (*Leisure Satisfaction Scale*), koju su konstruisali Bird i Rageb (Beard i Ragheb, 1980, prema: Tsai, Liu i Wu, 2012; Robinson, 2003), a mi smo je primenili. Faktori su sledeći: fizički, estetski, psihološki, socijalni, obrazovni i relaksacioni. Kao što autori navode, ovi faktori predstavljaju potrebe, koje oni koji participiraju u aktivnostima slobodnog vremena, očekuju da će zadovoljiti.

Tabela br. 21 - Deskriptivne statističke mere skale opšteg zadovoljstva aktivnostima u slobodnom vremenu

	N	Minimum	Maksimum	AS	Std. Devijacija
Zadovoljstvo fizičkom aktivnošću	522	1	5	3,43	1,081
Zadovoljstvo uživanjem u ambijentu	522	1	5	3,72	0,859
Zadovoljstvo samoaktualizacijom	522	1	5	4,17	0,798
Zadovoljstvo druženjem	522	1	5	4,00	0,800
Zadovoljstvo sticanjem znanja	522	1	5	4,21	0,740
Zadovoljstvo opuštanjem	522	1	5	4,34	0,666
Opšte zadovoljstvo aktivnostima u slobodnom vremenu	522	1	5	3,98	0,578

Iz tabele br. 21 vidimo da su ispitanici najzadovoljniji aspektom opuštanja u slobodnom vremenu, a najmanje zadovoljni aspektom koji uključuje fizičku aktivnost. Nivo opšteg zadovoljstva je prilično visok.

Tabela br. 19: Faktorska analiza na skali opšteg zadovoljstva aktivnostima u slobodnom vremenu

	Fizička aktivnost	Uživanje u ambijentu	Samoaktualizacija	Druženje	Sticanje znanja	Opuštanje
Bavim se onim aktivnostima u slobodnom vremenu koje razvijaju moju fizičku spremnost.	0.91	0.17	0.12	0.13	0.06	0.05
Uključujem se u aktivnosti slobodnog vremena da bih povratio/povratila fizičku snagu.	0.88	0.17	0.00	0.06	0.03	0.06
Moje aktivnosti u slobodnom vremenu predstavljaju izazov u fizičkom smislu.	0.86	0.14	0.13	0.11	0.14	0.07
Moje aktivnosti slobodnog vremena mi pomažu da održim zdravlje.	0.62	0.37	0.17	0.06	0.15	0.11
Mesta i prostori gde se uključujem u aktivnosti slobodnog vremena su estetski gledano veoma lepa.	0.15	0.86	0.03	0.03	0.12	0.13
Mesta i prostori gde se uključujem u aktivnosti slobodnog vremena su dobro osmišljena i dizajnirana.	0.13	0.81	0.14	0.12	0.01	0.07
Mesta i prostori gde se uključujem u aktivnosti slobodnog vremena su interesantna.	0.12	0.77	0.09	0.20	0.13	0.13
Mesta i prostori gde se uključujem u aktivnosti slobodnog vremena su provetrena i čista.	0.30	0.69	0.06	0.05	0.03	0.12
Aktivnosti u mom slobodnom vremenu mi daju osećaj upeha, osećam kao da sam nešto postigao/postigla.	0.12	0.07	0.79	0.11	0.21	0.14
Aktivnosti u mom slobodnom vremenu mi daju osećaj samopouzdanja.	0.16	0.06	0.77	0.12	0.18	0.25
Nalazim da su aktivnosti kojima se bavim u svom slobodnom vremenu veoma interesantne.	-0.02	0.12	0.76	0.23	0.09	0.15
Koristim mnogo različitih veština i sposobnosti dok se bavim aktivnostima u svom slobodnom vremenu.	0.18	0.13	0.63	0.10	0.42	0.06
Aktivnosti u mom slobodnom vremenu su mi pomogle da ostvarim bliske kontakte i odnose sa drugima.	0.14	0.07	0.11	0.80	0.22	0.12
Kroz aktivnosti u slobodnom vremenu ulazim u interakciju sa drugim ljudima.	0.08	0.06	0.11	0.72	0.32	0.00
Ljudi koje srećem u aktivnostima kojima se bavim u slobodnom vremenu su prijateljski nastrojeni.	0.00	0.19	0.18	0.69	0.06	0.19
Družim se sa ljudima koji uživaju u bavljenju aktivnostima u slobodnom vremenu.	0.15	0.10	0.17	0.65	0.10	0.29
Aktivnosti kojima se bavim u svom slobodnom vremenu pomazu mi da naučim nešto o sebi.	0.15	0.10	0.12	0.20	0.77	0.25
Aktivnosti u mom slobodnom vremenu povećavaju moje znanje o stvarima koje me okružuju.	0.04	0.10	0.39	0.11	0.71	0.02

Aktivnosti kojima se bavim u svom slobodnom vremenu pomažu mi da naučim nešto o drugim ljudima.	0.09	0.10	0.07	0.43	0.68	0.20
Aktivnosti kojima se bavim u svom slobodnom vremenu pružaju mogućnost da probam nešto novo.	0.10	0.03	0.42	0.20	0.63	0.15
Aktivnosti u mom slobodnom vremenu pomazu mi da prevaziđem stres.	0.06	0.11	0.09	0.13	0.12	0.86
Aktivnosti u mom slobodnom doprinose mom emotivnom blagostanju.	0.06	0.16	0.20	0.10	0.24	0.74
Aktivnosti u slobodnom vremenu mi pomažu da se opustim.	0.07	0.14	0.22	0.30	0.07	0.73
Uključujem se u aktivnosti u slobodnom vremenu jednostavno zato što volim njima da se bavim.	0.18	0.19	0.21	0.13	0.25	0.29

Metod ekstrakcije: Analiza Glavnih komponenti. Metod rotacije: Varimax sa Kaiser Normalizacijom. a. rotacija sprovedena u 6 iteracija.

Tabela br. 20: Pouzdanost skale opšteg zadovoljstva aktivnostima u slobodnom vremenu

Cronbach's Alpha	Broj ajtema
0.913	24

Tabela br. 19a: Faktorska analiza na skali opšteg zadovoljstva aktivnostima u slobodnom vremenu

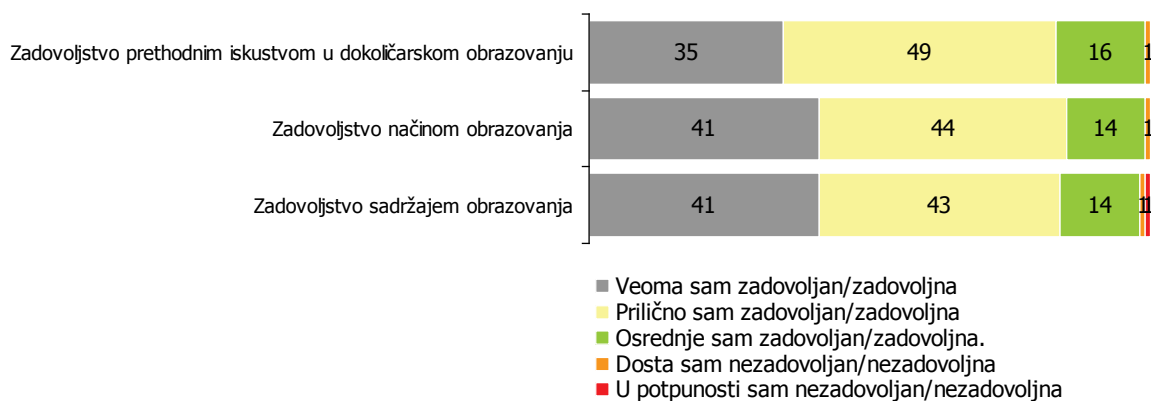
Komponente	Ukupno objašnjena varijansa								
	Inicijalne Eigenvalues			Sume kvadratnih zasićenja dobijenih ekstrakcijom			Rotirane sume kvadratnih zasićenja		
	Total	% Varijanse	Kumulativni %	Total	% Varijanse	Kumulativni %	Total	% Varijanse	Kumulativni %
1	8.057	33.570	33.570	8.057	33.570	33.570	3.089	12.873	12.873
2	2.785	11.603	45.173	2.785	11.603	45.173	2.892	12.049	24.922
3	1.775	7.398	52.571	1.775	7.398	52.571	2.852	11.884	36.806
4	1.517	6.319	58.890	1.517	6.319	58.890	2.655	11.062	47.868
5	1.297	5.402	64.292	1.297	5.402	64.292	2.599	10.831	58.699
6	1.003	4.181	68.473	1.003	4.181	68.473	2.346	9.774	68.473
7	0.845	3.520	71.993						
8	0.771	3.213	75.206						
9	0.660	2.749	77.954						
10	0.551	2.297	80.252						
11	0.523	2.180	82.432						
12	0.506	2.107	84.539						
13	0.439	1.830	86.369						
14	0.432	1.799	88.168						
15	0.398	1.660	89.828						
16	0.366	1.523	91.351						
17	0.360	1.499	92.850						
18	0.330	1.374	94.223						
19	0.293	1.222	95.446						
20	0.287	1.197	96.643						
21	0.261	1.085	97.728						
22	0.219	0.912	98.640						
23	0.210	0.877	99.517						
24	0.116	0.483	100.000						

Metoda ekstrakcije: Analiza glavnih komponenti

Kao što možemo videti iz tabele 23a prva komponenta zadovoljstvo fizičkim aktivnostima objašnjava 33,6% ukupne varijanse na skali opšteg zadovoljstva, druga komponenta zadovoljstvo uživanjem u ambijentu 11,6%, treća, samoaktualizacija 7,4%, četvrta druženje 6,3%, peta zadovoljstvo sticanjem znanja 5,4 i šesta zadovoljstvo kroz opuštanje 4,2%.

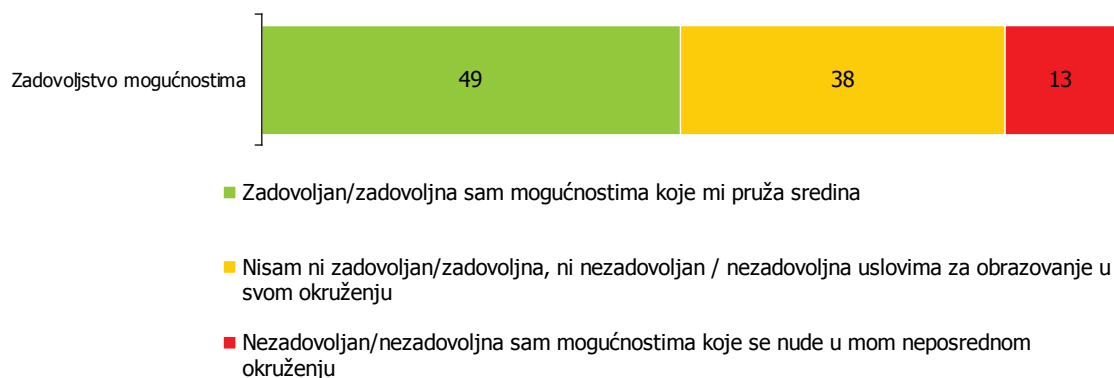
Za nas značajnije je bilo ispitivanje zadovoljstva dokoličarskim obrazovanjem. Ako pogledamo grafikon broj 12, možemo videti da su naši ispitanici većinski zadovoljni svojim dokoličarskim obrazovanjem – 84% ispitanika je veoma ili prilično zadovoljno svojim prethodnim iskustvom u dokoličarskom obrazovanju, dok je 85% zadovoljno načinom i sadržajem aktuelnog dokoličarskog obrazovanja.

Grafik br. 12: Zadovoljstvo dokoličarskim obrazovanjem



Ako pogledamo grafikon br. 13, vidimo da je 49% ispitanika zadovoljno mogućnostima koje pruža fizička i socijalna sredina za dokoličarsko obrazovanje.

Grafik br. 13: Zadovoljstvo mogućnostima koje pruža fizička i socijalna sredina za dokoličarsko obrazovanje



3.1. Obrazovne karakteristike i zadovoljstvo aktivnostima slobodnog vremena

Nakon ispitivanja zadovoljstva slobodnim vremenom, u skladu sa postavljenim zadacima, povezali smo zadovoljstvo sa obrazovnim karakteristikama ispitanika.

Tabela br. 22: Zadovoljstvo slobodnim vremenom u odnosu na aktuelnu obrazovno-dokoličarsku participaciju

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Opšti nivo zadovoljstva	pogram usmeren na psihičko i fizičko zdravlje	103	4.19	0.527	2.63	5	8,675	0,000	4,517
	program usmeren na jezik i komunikaciju	112	3.82	0.550	1.75	5			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	101	3.82	0.709	1.00	5			
	program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	104	4.03	0.470	3.00	5			
	program usmeren na razvijanje manualnih veština i spretnosti	102	4.06	0.528	2.29	5			
Zadovoljstvo načinom dokoličarskog obrazovanja	pogram usmeren na psihičko i fizičko zdravlje	103	1.66	0.603	1	3	8,103	0,000	4,517
	program usmeren na jezik i komunikaciju	112	1.82	0.713	1	3			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	101	2.11	0.882	1	5			
	program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	104	1.67	0.730	1	4			

	program usmeren na razvijanje manualnih veština i spretnosti	102	1.59	0.722	1	4			
Zadovoljstvo sadržajem dokoličarskog obrazovanja	program usmeren na psihičko i fizičko zdravlje	103	1.59	0.663	1	3	12,984	0,000	4,512
	program usmeren na jezik i komunikaciju	112	1.81	0.691	1	3			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	100	2.21	.868	1	5			
	program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	104	1.62	.741	1	5			
	program usmeren na razvijanje manualnih veština i spretnosti	98	1.60	.700	1	4			

Naime, jedan od ciljeva istraživanja je i ispitivanje povezanosti (da li postoji, u kom stepenu i kakva je) između zadovoljstva slobodnim vremenom (opšteg zadovoljstva aktivnostima slobodnog vremena, kao i zadovoljstva dokoličarskim obrazovanjem, kako aktuelnim, tako i prethodnim, i mogućnostima koje pruža fizička i socijalna sredina) i obrazovnih obeležja (obrazovno-dokoličarska aktuelna participacija, obrazovno-dokoličarsko iskustvo, percepcija dokoličarskog obrazovanja i nivo formalnog obrazovanja). Rezultate dobijenih statistički značajnih povezanosti, možemo videti u tabeli br. 22.

Slično kao i u slučaju samopotvrđivanja u slobodnom vremenu, opšti nivo zadovoljstva je najveći kod ispitanika koji su uključeni na programe usmerene na psihičko i fizičko zdravlje, a najniži kod ispitanika koji su uključeni u programe usmerene na jezik i komunikacije i kulturno-istorijske vrednosti. Deluje da i zadovoljstvo aktivnostima slobodnog vremena, isto kao i

samopotvrđivanje u slobodnom vremenu, deli obrazovne programe na dva tipa. Uključeni u programe usmerene na jezik i komunikacije i kulturno-istorijske vrednosti se, generalno gledano, manje samopotvrđuju u slobodnom vremenu i manje su zadovoljni aktivnostima kojima se bave.

Za nas značajniji podatak je bilo ispitivanje povezanosti između obrazovno-dokoličarske participacije i zadovoljstva obrazovno-dokoličarskim obrazovanjem (u poređenju sa opštim zadovoljstvom slobodnim vremenom). Tako smo mogli konstatovati da je zadovoljstvo načinom obrazovanja najviše kod programa usmerenih na razvijanje manuelnih veština i spretnosti, a najniže kod ispitanika koji su ključeni u programe usmerene na kulturno-istorijske vrednosti. Ove razlike najverovatnije proizilaze iz toga što se programi usmereni na kulturno-istorijske vrednosti uglavnom odvijaju putem predavanja ili tribina, odnosno organizacionih oblika kraćeg trajanja. S druge strane, programi usmereni na razvijanje manuelnih veština su u većoj meri dužeg trajanja, učesnici su aktivniji, jer je akcenat na veštinama, pa je verovatno i interakcija intenzivnija. Ubeđeni smo da dublja participacija (u smislu više provedenog vremena u konkretnoj obrazovnoj aktivnosti, ali i aktivnija pozicija, kao i veća mogućnost razmene) vodi i do većeg zadovoljstva ili bar do toga da se ona drugačije percipira (pa se zato i drugačije procenjuje). Ono što hoćemo da kažemo je da nedostaju informacije o povezanosti sadržaja i načina programa (već smo objasnili da oni nisu ujednačeni), da bismo uopšte mogli tumačiti razlike koje su se javile u odnosu na zadovoljstvo načinom obrazovanja.

Što se zadovoljstva sadržajem obrazovanja tiče, tu su najbolje i podjednako zadovoljni ispitanici uključeni u programe usmeren na psihičko i fizičko zdravlje, razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti i razvijanje manuelnih veština i spretnosti. Opet, najmanje je zadovoljstvo kod ispitanika uključenih u programe usmerene na kulturno-istorijske vrednosti. Razlike su statistički

značajne na nivou pouzdanosti od 99%. Ovaj rezultat upravo potvrđuje i onaj u odnosu na povezanost programa i opšteg zadovoljstva slobodnim vremenom. Zaista su zadovoljniji oni ispitanici koji u svom slobodnom vremenu biraju da se obrazuju u oblasti zdravlja, umetnosti i veština.

Dalje, što se povezanosti zadovoljstva i obrazovnih obeležja tiče, dobijena je statistički značajna povezanost u odnosu na zadovoljstvo mogućnostima koje pruža fizička i socijalna sredina i nivoom formalnog obrazovanja.

Tabela br. 23: Razlika po nivou formalnog obrazovanja u pogledu nivoa zadovoljstva mogućnostima koje pruža fizička i socijalna sredina za dokoličarsko obrazovanje

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Zadovoljstvo mogućnostima koje pruža fizička i socijalna sredina	Osnovna škola	3	2.67	0.58	2	3	3,258	0,012	4,515
	Srednja škola	184	1.71	0.72	1	3			
	Viša škola	81	1.64	0.64	1	3			
	Fakultet	207	1.58	0.66	1	3			
	Poslediplomske	45	1.47	0.79	1	3			

Iz tabele br. 23 možemo videti da zadovoljstvo mogućnostima raste sa porastom nivoa formalnog obrazovanja. Razlike u pogledu zadovoljstva mogućnostima za dokoličarsko obrazovanje među ispitanicima različitog nivoa formalnog obrazovanja su statistički značajne na nivou od 95% pouzdanosti. Ovaj naizgled čudan rezultat se možda može tumačiti time da što su polaznici obrazovaniji, manje pažnje obraćaju na fizičke i socijalne uslove obrazovnog okruženja. Moguće je da su im drugi aspekti obrazovanja bitniji, ili da sa obrazovanošću raste i tolerancija na uslove i mogućnosti sredine u kome se obrazovanje odvija.

Tabela br. 24: Zadovoljstvo slobodnim vremenom u odnosu na prethodnu obrazovno-dokoličarsku participaciju

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Opšti nivo zadovoljstva	pogram usmeren na psihičko i fizičko zdravlje	163	4.08	0.559	2.25	5.00	6,356	0,000	5,516
	program usmeren na jezik i komunikaciju	127	3.77	0.640	1.00	5.00			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	60	3.86	0.587	1.88	4.79			
	program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	84	4.07	0.490	2.79	5.00			
	program usmeren na razvijanje manuelnih veština i spretnosti	62	4.06	0.500	2.79	4.83			
	Bez prethodnog iskustva	26	4.20	0.496	3.08	5.00			
Zadovoljstvo prethodnim iskustvom u dokoličarskom obrazovanju	pogram usmeren na psihičko i fizičko zdravlje	162	1.74	0.718	1	3	5,931	0,000	5,488
	program usmeren na jezik i komunikaciju	127	1.98	0.740	1	5			
	program usmeren na kulturno-istorijske vrednosti	60	1.77	0.673	1	3			
	program usmeren na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti	83	1.70	0.639	1	3			
	program usmeren na razvijanje manuelnih veština i spretnosti	62	2.06	0.721	1	4			

Što se tiče prethodne obrazovno-dokoličarske participacije i zadovoljstva, rezultate možemo videti u tabeli br. 24. Opšti nivo zadovoljstva je najviši kod

ispitanika koji nisu imali prethodna iskustva sa dokoličarskim obrazovanjem, a najniži kod ispitanika koji su prethodno učestvovali u programima usmerenim na jezik i komunikaciju. Razlike su statistički značajne na nivou od 99% pouzdanosti.

Najniže zadovoljstvo prethodnim iskustvom u dokoličarskom obrazovanju je kod ispitanika koji su bili uključeni u programe usmerene na razvijanje manuelnih veština i spretnosti, a zatim kod onih koji su bili uključeni u programe usmerene na jezik i komunikaciju. Zadovoljstvo ostalim programima je otprilike na sličnom nivou. Razlike su statistički značajne na nivou od 99% pouzdanosti.

Ispitivane su, takođe, i veze između zadovoljstva dokoličarskim obrazovanjem i intenziteta prethodnog obrazovno-dokoličarskog iskustva, a kako je prikazano u tabeli br. 25, dobijena je povezanost u odnosu na zadovoljstvo prethodnim iskustvom, načinom obrazovanja (kada je u pitanju aktuelna participacija) i mogućnostima koje pruža fizička i socijalna okolina.

Tabela br. 25: Korelacija intenziteta prethodnog dokoličarskog obrazovanja i zadovoljstvo dokoličarskim obrazovanjem

	Intenzitet prethodne obrazovno-dokoličarske participacije
Zadovoljstvo prethodnim iskustvom u dokoličarskom obrazovanju	-0.161**
Zadovoljstvo mogućnostima koje pruža fizička i socijalna okolina	-0.119**
Zadovoljstvo načinom obrazovanja	-0.087*

*Statistički značajna korelacija na nivou pouzdanosti od 95%

**Statistički značajna korelacija na nivou pouzdanosti od 99%

Negativna veza između zadovoljstva i intenziteta prethodne obrazovno-dokoličarske participacije je negativnog predznaka samo zato što je skala zadovoljstva bila takva da su niže vrednosti označavale viši stepen

zadovoljstva, ali veza između ova dva fenomena je zapravo pozitivna i govori o tome da je očekivano da će se sa povećanjem iskustva povećavati i zadovoljstvo, kako tim prethodnim iskustvom, tako i zadovoljstvom vezanim za mogućnosti, pa tako i načinom dokoličarskog obrazovanja. Pirsonov koeficijent korelacije je statistički značajan na nivou od 99% pouzdanosti u slučaju prethodnog iskustva i mogućnost i na nivou od 95% u slučaju načina obrazovanja. Rezultat je očekivan, s obzirom na to da smo već mogli konstatovati da veća obrazovna pripremljenost pozitivno deluje na samopotvrđivanje u slobodnom vremenu, na šta su ukazali i rezultati ranijih empirijskih provera (Kačavenda-Radić, 1992), kao i rezultati dobijeni u ovom istraživanju. To je, kako smo već pomenuli, u skladu sa potvrđenim andragoškim nalazima da uključenost u obrazovanje, rađa potrebu za novim obrazovnim angažovanjem (Savićević, 1989).

3.2. Vrednovanje (značenje i značaj) slobodnog vremena i zadovoljstvo aktivnostima slobodnog vremena

Između ostalog, interesovalo nas je i da li postoji, u kom stepenu i kakva je povezanost vrednovanja slobodnog vremena i zadovoljstva aktivnostima slobodnog vremena. Da podsetimo, vrednovanje slobodnog vremena ispitivali smo kroz značenje slobodnog vremena (slobodno vreme kao provođenje vremena, ispoljavanje izbora, bekstvo od pritiska i postizanje ispunjenja), a i kroz lični značaj koji slobodno vreme ima za pojedinca i opšti značaj koje slobodno vreme ima u životu čoveka. Rezultati su prikazani u tabeli br. 26.

Tabela br. 26: Povezanost vrednovanja slobodnog vremena i izabranih indikatora kvaliteta slobodnog vremena

	Slobodno vreme kao provođenje vremena	Slobodno vreme kao ispoljavanje izbora	Slobodno vreme kao bekstvo od pritiska	Slobodno vreme kao postizanje ispunjenja	Lični značaj slobodnog vremena	Značaj slobodnog vremena u životu čoveka
Opšti nivo zadovoljstva		0.266**	0.264**	0.432**		
Zadovoljstvo načinom obrazovanja		-0.137**	-0.102*	-0.118**		-0.152**
Zadovoljstvo sadržajem obrazovanja	0.165**					-0.127**

Kao što možemo videti, opšti nivo zadovoljstva slobodnim vremenom je u pozitivnoj korelaciji sa kompleksnijim doživljajima slobodnog vremena. Nasuprot tome, zadovoljstvo načinom dokoličarskog obrazovanja je u negativnoj korelaciji sa kompleksnijim doživljajem slobodnog vremena. Oni, koji su u odnosu na svoje slobodno vreme zahtevniji, manje su zadovoljni načinom obrazovanja u svom slobodnom vremenu, tj. moguće je da su i tu

zahtevniji. Moguće je da oni, za koje je slobodno vreme više nego samo *provođenje vremena* (bilo ispoljavanje izbora, bekstvo od stresa ili ispunjenost), ukazuju na to da im je bitan i način na koji će *provoditi vreme* kada je u pitanju obrazovanje i obrazovna participacija.

U odnosu na sadržaj obrazovanja, dobijena je pozitivna korelacija sa doživljajem slobodnog vremena kao provođenja vremena, što znači da su oni koji od slobodnog vremena očekuju samo da se vreme „ispuni“, zadovoljni učinjenim izborom po pitanju programa u koji su se uključili. Ovakav rezultat ukazuje da se, sa stanovišta slobodnog vremena, način obrazovanja pokazuje kao relevantniji faktor u donosu na sadržaj, a to nam se čini značajnim sa stanovišta činjenice da se obrazovna ponuda kreira prvenstveno u odnosu na sadržaj. Kada je u pitanju dokoličarsko obrazovanje (obrazovanje u slobodnom vremenu), pitanje je da li se i izbori (tako kreirane obrazovne ponude) čine prvenstveno na osnovu sadržaja. Drugim rečima, postavlja se kao relevantno promišljanje šta je bitnije nekome kada se uključuje u obrazovanje: „šta bih mogla ili mogao da (na)učim u slobodnom vremenu?“ ili je to pre „da li ću se uključiti u radionicu, upisati kurs ili odslušati kratko predavanje?“. Oni koji kreiraju obrazovno-dokoličarske programe bi trebalo da osmisle načine kako poboljšati obrazovnu ponudu sa stanovišta i sadržaja i načina obrazovanja.

Zadovoljstvo i sadržajem i načinom obrazovanja u negativnoj je korelaciji sa percepcijom značaja slobodnog vremena u životu čoveka. Što je percipirani značaj veći, to su ispitanici manje zadovoljni svojim učešćem u trenutnom obrazovnom programu i obliku. Taj podatak se teško može tumačiti, jer bez podataka o ličnom značaju, koji slobodno vreme ima za ispitanike (gde povezanost nije dobijena), ne deluje relevantno njihovo mišljenje o opštem značaju (jer to mogu biti neki drugi ljudi).

3.3. Percepcija kvaliteta slobodnog vremena i zadovoljstvo obrazovnim aktivnostima slobodnog vremena

Uz obrazovne karakteristike i vrednovanje slobodnog vremena zanimalo nas je da li postoji povezanost između percepcije kvaliteta slobodnog vremena (opšta procena kvaliteta, kao i objektivni i subjektivni pokazatelji kvaliteta) sa zadovoljstvom slobodnim vremenom. Dobijeni rezultati prikazani su u tabeli br. 27.

Tabela br. 27: Povezanost percepcije kvaliteta slobodnog vremena i izabranih indikatora zadovoljstva obrazovnim aktivnostima slobodnog vremena

	Opšta procena kvaliteta slobodnog vremena	Objektivni pokazatelji slobodnog vremena	Subjektivni pokazatelji slobodnog vremena
Opšti nivo zadovoljstva	0.364**	0.231**	0.116**
Zadovoljstvo prethodnim iskustvom u dokoličarskom obrazovanju	-0.281**		
Zadovoljstvo mogućnostima koje pruža fizička i socijalna okolina	-0.200**		
Zadovoljstvo načinom obrazovanja	-0.306**		
Zadovoljstvo sadržajem obrazovanja	-0.252**		

Opšti nivo zadovoljstva aktivnostima slobodnog vremena pozitivno korelira kako sa opštom procenom kvaliteta slobodnog vremena, tako i sa objektivnim i subjektivnim pokazateljima tog kvaliteta. Dakle, sa porastom zadovoljstva aktivnostima u slobodnom vremenu, raste i procena kvaliteta slobodnog vremena.

Ipak, sa stanovišta zadovoljstva dokoličarskim obrazovanjem to nije tako. Dobijena je negativna veza u odnosu na prethodno obrazovno-dokoličarsko

iskustvo, kao i u odnosu na sadržaj i način sadašnjeg (aktuelne participacije) i mogućnosti koje pruža fizička i socijalna sredina. Što su zadovoljniji ovim aspektima, to je procena kvaliteta manja, i obrnuto. Smatramo da su potrebni suptilniji načini ispitivanja ovakve veze, koji bi omogućili pouzdanije zaključke, što zbog obima istraživanja u ovom slučaju nije bilo moguće.

ZAKLJUČAK

Ispitivanje zadovoljstva odraslih u slobodnom vremenu, pokazalo je da su učesnici dokoličarskog obrazovanja, generalno gledano, zadovoljni svim njegovim aspektima: aktivnostima slobodnog vremena, prethodnom i aktuelnom obrazovno-dokoličarskom participacijom (u odnosu na sadržaj, način i mogućnosti koje pruža fizička i socijalna sredina).

Jedna od hipoteza koju smo na početku istraživanja postavili odnosila se na naše očekivanje da će zadovoljstvo obrazovno-dokoličarskim aktivnostima biti u pozitivnoj korelaciji sa nivoom formalnog obrazovanja, kompleksnijim određenjem dokoličarskog obrazovanja, kao i obrazovno-dokoličarskom participacijom.

S obzirom na to da povezanost nije pronađena u odnosu na zadovoljstvo obrazovno-dokoličarskim aktivnostima i percepcijom dokoličarskog obrazovanja, ni ova hipoteza nije u potpunosti potvrđena. Nepostojanje ove veze, donekle osvetljava i negativnu korelaciju zadovoljstva i percepcije kvaliteta slobodnog vremena. U odnosu na ove rezultate, deluje relevantno zapitati se da li naši ispitanici svoju trenutnu uključenost u obrazovanje uopšte percipiraju kao aktivnost slobodnog vremena (iako je to fundamentalna pretpostavka ovog istraživanja i učinjene su mere da se to podrazumeva).

Ipak, kada je u pitanju zadovoljstvo slobodnim vremenom i povezanost sa obrazovnim obeležjima, dobijeni su zanimljivi rezultati. Zanimljivom nalazimo, pre svega polarizaciju programa na osnovu zadovoljstva (kao i u slučaju samopotvrđivanja) na dva tipa ili vrste. Opet su jedni aktivniji, interaktivniji i pružaju veće mogućnosti, pa je i zadovoljstvo njima veće, a to su pre oni usmereni na zdravlje, umetničke sposobnosti i veštine. Takođe je zanimljivo da zadovoljstvo mogućnostima koje pruža fizičko i socijalno okruženje raste sa porastom nivoa formalnog obrazovanja, dok je opšti nivo zadovoljstva aktivnostima slobodnog vremena najviši kod ispitanika koji nisu imali prethodna iskustva sa dokoličarskim obrazovanjem. Kada je u pitanju zadovoljstvo dokoličarskim obrazovanjem, što je prethodno iskustvo intenzivnije, to je zadovoljstvo veće.

Dovođenje u vezu vrednovanja slobodnog vremena i zadovoljstva aktivnostima u slobodnom vremenu pokazalo je da je kompleksniji doživljaj slobodnog vremena u negativnoj vezi sa zadovoljstvom načina aktuelne participacije, dok najmanje kompleksan (slobodno vreme kao provođenje vremena) u pozitivnoj korelaciji u odnosu na zadovoljstvo sadržajem.

4.

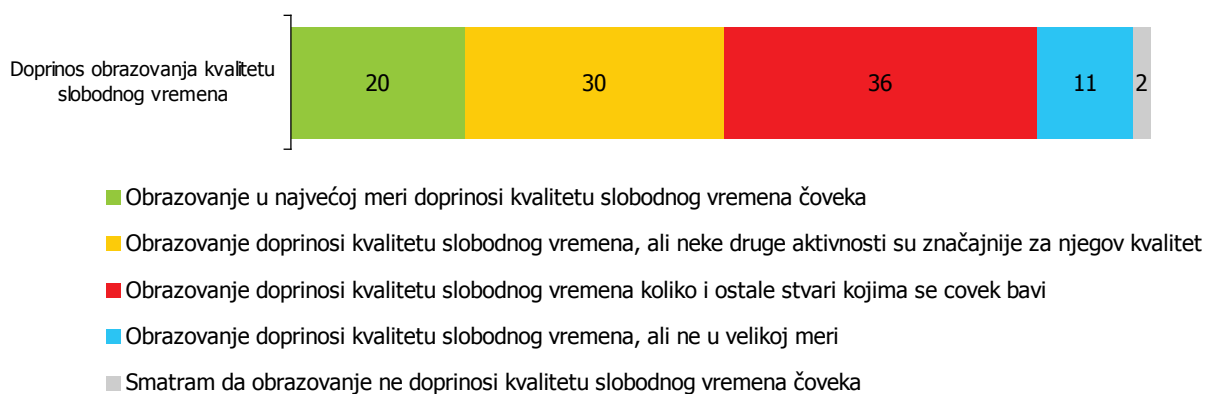
**DOPRINOS OBRAZOVANJA KVALITETU
SLOBODNOG VREMENA ODRASLIH**

O doprinosu obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena zaključivali smo na osnovu procene ispitanika na petostepenoj skali kroz:

- a) doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena i
- b) doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena, kako aktuelnog, tako i uopšte.

Kao što možemo videti iz grafikona br. 14 najveći procenat ispitanika smatra da obrazovanje doprinosi kvalitetu slobodnog vremena koliko i ostale stvari kojima se čovek bavi (36%). Ipak nije zanemarljivo da svaki peti ispitanik (20%) koji se aktivno dokoličarski obrazuje smatra da obrazovanje u najvećoj meri doprinosi kvalitetu slobodnog vremena. Takođe, 30% ispitanika smatra da obrazovanje doprinosi kvalitetu slobodnog vremena, ali da su druge aktivnosti značajnije za njegov kvalitet.

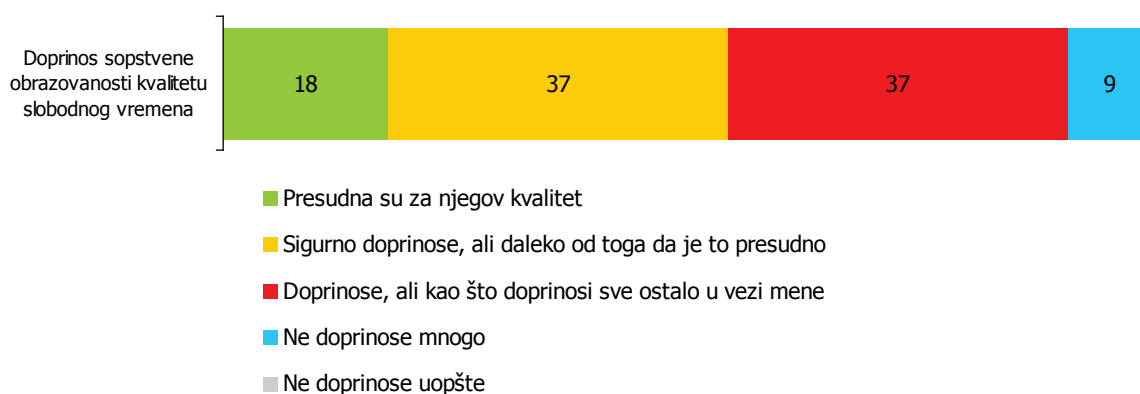
Grafik 14: Doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena



Što se tiče doprinosa sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena (grafikon br. 15), 37% ispitanika smatra da njihova obrazovanost doprinosi kvalitetu slobodnog vremena, ali da nije od presudnog značaja ili da doprinosi koliko i sve drugo u vezi sa njima samima. Za 18% ispitanika obrazovanje je od presudnog značaja za kvalitet njihovog slobodnog vremena. Da pomenemo i to

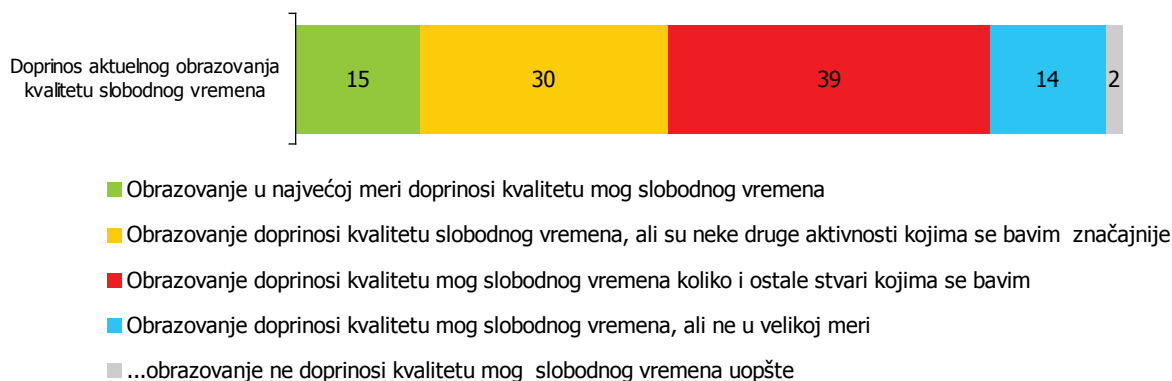
da je u nekim ranijim andragoškim istraživanjima slobodnog vremena i obrazovanja (Kačavenda-Radić, 1989) dobijeno da ispitanici sopstvenu obrazovanost procenjuju u visokom nivou, bez obzira na nivo obrazovanja. U tom smislu smatrali smo relevantnim uvrstiti i procenu doprinosa sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena kod odraslih ljudi. Evidentno, ovaj podatak je potvrda više da se obrazovanje, pa i obrazovanost vrednuju, te tako i doprinose kvalitetu slobodnog vremena.

Grafik br. 15: Doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena



Na kraju, najrelevantnije sa stanovišta našeg istraživanja, bilo je ispitivanje doprinosa aktuelnog obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena. Rezultate možemo videti u sledećem grafikonu (grafikon br. 16):

Grafik br. 16: Doprinos aktuelnog obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena



Što se tiče doprinosa doprinosa aktuelnog obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena – 39% ispitanika smatra da aktuelno obrazovanje doprinosi kvalitetu njihovog slobodnog vremena, koliko i ostale stvari kojima se bave; 30% ispitanika smatra da aktuelno obrazovanje doprinosi kvalitetu slobodnog vremena, ali su neke druge aktivnosti značajnije; 15% ispitanika smatra da je aktuelno obrazovanje od presudnog značaja za kvalitet njihovog slobodnog vremena.

U suštini, podatak da nešto više od polovine ispitanika smatra da obrazovanje u najvećoj meri doprinosi kvalitetu slobodnog vremena i da doprinosi podjednako kao i ostale aktivnosti, ukazuje na visoko vrednovanje obrazovanja u odraslom dobu, na šta su ukazala i ranija andragoška istraživanja, kao što navodi i Kačavenda-Radić (1992). Podaci dobijeni u sličnom procentu u odnosu na doprinos obrazovanja, kao i sopstvene obrazovanosti i uključenosti u dokoličarsko obrazovanje, kvalitetu slobodnog vremena, predstavljaju vrlo solidnu osnovu za razvijanje i implementiranje programa dokoličarskog obrazovanja.

4.1. Obrazovne karakteristike i doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena

Doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena razmatrali smo, pre svega, u odnosu na obrazovne karakteristike ispitanika, od kojih su se kao relevantne sa stanovišta kvaliteta slobodnog vremena pokazale: nivo formalnog obrazovanja, intenzitet prethodnog dokoličarskog obrazovanja i percepcija dokoličarskog obrazovanja.

Nivo formalnog obrazovanja je povezan sa procenom doprinosa obrazovanja uopšte, kao i procenom doprinosa sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena.

Tabela br. 28: Razlika po nivou formalnog obrazovanja u pogledu percepcije doprinosa obrazovanja (sopstvenog i generalno) kvalitetu slobodnog vremena

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena	Osnovna škola	3	2.67	1.53	1	4	2,447	0,046	4,517
	Srednja škola	185	2.59	1.06	1	5			
	Viša škola	81	2.43	1	1	5			
	Fakultet	208	2.37	0.91	1	5			
	Poslediplomske	45	2.13	0.94	1	4			
Doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena	Osnovna škola	3	2	1.73	1	4	5,675	0,000	5,515
	Srednja škola	184	2.58	0.87	1	5			
	Viša škola	80	2.4	0.82	1	4			
	Fakultet	208	2.26	0.84	1	4			
	Poslediplomske	45	2	0.9	1	4			

Rezultate možemo videti u tabeli br. 28. Percepcija doprinosa obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena raste sa nivoom formalnog obrazovanja i najviša je kod ispitanika na poslediplomskim studijama, a najniža kod onih sa

srednjom školom. Razlike su statistički značajne na nivou pouzdanosti od 95% u slučaju opšte procene obrazovanja, a 99% u slučaju sopstvene obrazovanosti (videti tabelu br. 30). Obrazovanje je, kako deluje, značajan faktor kvaliteta slobodnog vremena, bar kada je procena ispitanika u pitanju.

Statistički značajna povezanost dobijena je u odnosu na doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena i u odnosu na intenzitet prethodne obrazovno-dokoličarske participacije, što se vidi iz tabele br. 29. Ovi podaci govore u prilog tome da je obrazovanje bitan činilac kvaliteta slobodnog vremena i potvrđuju rezultate dobijene u odnosu na pozitivnu povezanost percepcije obrazovanja i sopstvene obrazovanosti i kvaliteta slobodnog vremena.

Tabela br. 29: Korelacija intenziteta prethodnog dokoličarskog obrazovanja i doprinosa sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena.

	Intenzitet prethodne obrazovno-dokoličarske participacije
Doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena	-0.111*

*Statistički značajna korelacija na nivou pouzdanosti od 95%

Ovde je, u odnosu na rezultat, potrebna napomena da je negativna korelacija posledica obrnute skale, a ne negativne veze među pojavama. Intenzitet prethodne obrazovno-dokoličarske participacije, zapravo, pozitivno korelira sa procenom doprinosa sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena. Što je veće iskustvo u dokoličarskom obrazovanju, to se višim procenjuje doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena. Nije teško prihvatiti ovaj nalaz, s obzirom na to da je logično da će oni sa više iskustva u obrazovanju, sebe procenjivati kao „obrazovanije“, a kako se obrazovanje često

ili češće bira kao aktivnost slobodnog vremena, opet je logično da će procena njegovog doprinosa tom kvalitetu biti veća.

Na kraju, dobijena je i povezanost između doprinosa sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena i percepcije dokoličarskog obrazovanja (tabela br. 30).

Tabela br. 30: Doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena u odnosu na percepciju dokoličarskog obrazovanja

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena	Obrazovanje u slobodnom vremenu	250	2.28	0.860	1	5	2,754	0,027	4,514
	Obrazovanje za slobodno vreme	67	2.48	0.823	1	4			
	Obrazovanje o slobodnom vremenu	36	2.69	0.624	1	4			
	Sve od navedenog	136	2.44	0.933	1	4			
	Drugo	30	2.20	0.997	1	4			

Ispitanici koji percipiraju dokoličarsko obrazovanje kao obrazovanje u slobodnom vremenu percipiraju najvećim doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena. Razlike su statistički značajne na nivou od 95% pouzdanosti.

Već smo objasnili da nas ne čudi što ispitanici u najvećoj meri percipiraju slobodno vreme kao obrazovanje u slobodnom vremenu jer, s jedne strane, to smo im objasnili na početku istraživanja, a, sa druge, čini nam se da je to najrasprostranjenije shvatanje. Tako ne čudi da ispitanici procenju da njihova obrazovanost (kojoj sigurno doprinosi uključenost u obrazovanje u slobodnom vremenu) doprinosi kvalitetu njihovog slobodnog vremena.

4.2. Vrednovanje (značenje i značaj) i doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena

Pored obrazovnih karakteristika, ispitivana je i dobijena povezanost između vrednovanja slobodnog vremena i doprinosa obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena. Rezultati su prikazani u tabeli br. 31.

Tabela br. 31: Povezanost vrednovanja slobodnog vremena i doprinosa obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena

	Slobodno vreme kao provođenje vremena	Slobodno vreme kao ispoljavanje izbora	Slobodno vreme kao bekstvo od pritiska	Slobodno vreme kao postizanje ispunjenja	Lični značaj slobodnog vremena	Značaj slobodnog vremena u životu čoveka
Doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena					-0.273**	-0.172**
Doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena	0.181**				-0.227**	-0.119**
Doprinos aktuelnog obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena				-0.126**	-0.209**	-0.242**

Što se tiče značenja slobodnog vremena, dobijena je pozitivna korelacija između značenja kao provođenja vremena i doprinosa sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena, što znači da takav doživljaj slobodnog vremena sa sobom povlači i percepciju da sopstvena obrazovanost doprinosi kvalitetu slobodnog vremena. Ako probamo da analiziramo ovakvu situaciju, mogli bismo reći sledeće: ispitanici koji se obrazuju u slobodnom vremenu (s obzirom na njihovu trenutnu uključenost), a može se pretpostaviti da sadašnja (aktuelna)

participacija vodi ka većoj percepciji sopstvene obrazovanosti, procenjuju da sopstvena obrazovanost povećava kvalitet njihovog slobodnog vremena, koje za njih ima značenje provođenja vremena. Deluje, da je za ovu kategoriju ispitanika, sama uključenost u obrazovanje (radi odmora, zabave, bekstva od dosade) nešto što vodi ka većoj percepciji obrazovanosti i većem kvalitetu slobodnog vremena.

Više iznenađuje rezultat koji ukazuje na negativnu povezanost između doprinosa aktuelnog obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena i značenja slobodnog vremena kao postizanja ispunjenja. Dakle, oni ispitanici koji slobodno vreme doživljavaju u kontekstu postizanja ispunjenja (kao najkompleksnije značenje), u manjoj meri smatraju da aktuelna participacija u dokoličarskom obrazovanju doprinosi kvalitetu slobodnog vremena. Moguće je da je obrazovanje samo jedna od aktivnosti koja se čak pre shvata kao nešto nalik obavezi, dok postoje i druge aktivnosti u njihovim životima, u kojima ispitanici mogu da dostignu ispunjenje i sreću. Kada bolje razmislimo, obrazovanje kod nas, u smislu obrazovno-dokoličarskih prilika i mogućnosti, u najčešćem slučaju i nije organizovano na način da može da puži proaktivnost, intenzitet osećanja, podstakne refleksiju o sebi, izazove spontanost i da osećaj apsorbovanosti u aktivnost – što su sve odlike slobodnog vremena u njegovom najkompleksnijem značenju. Razlog više da se zapitamo, a naročito kreatori obrazovno-dokoličarskih programa, da li dokoličarsko obrazovanje treba da bude nalik školi (kao sadržaj podeljen na nastavne jedinice, sa frontalno predavačkim metodama eksperata, orijentisano na ishod ili produkt u vidu znanja i veština) ili prilikom njegovog planiranja i programiranja treba uzeti u obzir i karakteristike (aktivnosti) slobodnog vremena, kako opšte, tako i specifične (Kačavenda-Radić, 2003, 1992, 1989). Takođe, kao što smo već razmotrili u teorijskom delu rada, nasleđe obrazovanja je takvo da se prvenstveno shvata u terminima obaveze, pa je time verovatno pre spoljašnje

motivisano, uvek u funkciji postizanja nekog cilja (Edwards i Usher, 1997), dok se slobodno vreme prevashodno opaža kao zadovoljstvo po sebi (Spector, 2007).

Negativne korelacije su, takođe, dobijene u odnosu na doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena (doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena uopšte, doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena i doprinos aktuelnog obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena), s jedne strane, i značaja slobodnog vremena (lični značaj i opšti značaj), sa druge strane. Povezanost je statistički značajna na nivou 99%. Takva vrsta povezanosti govori da što više ispitanici smatraju da slobodno vreme ima lični značaj za njih i da ima značaj za čoveka uopšte, tim manje smatraju da obrazovanje doprinosi kvalitetu slobodnog vremena uopšte, da je manji doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena, kao i da aktuelno obrazovanje manje doprinosi tom kvalitetu. Jednostavnije rečeno, što je veći značaj slobodnog vremena, time je manji doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena.

Ovaj podatak smatramo značajnim, jer nam se čini da ukazuje da ne treba olako shvatati vezu između obrazovanja i kvaliteta slobodnog vremena. Kao što smo pokazali u teorijskom razmatranju, budući da predstavljaju nešto što je nedovosmisleno poželjno, obrazovanje i kvalitet se u kontekstu slobodnog vremena shvataju kao vrednosti, što nam se čini, može voditi ka njihovom olakom i linearnom povezivanju. Ne mora značiti da obrazovanje, iako doprinosi kvalitetu života čoveka, doprinosi i kvalitetu slobodnog vremena.

4.3. Percepcija kvaliteta slobodnog vremena i doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena

Na kraju, interesovala nas je i povezanost percepcije kvaliteta slobodnog vremena (kako ošta procena, tako i objektivni i subjektivni pokazatelji kvaliteta) sa doprinosom koje obrazovanje ima u odnosu na kvalitet slobodnog vremena.

Tabela br. 32: Povezanost percepcije kvaliteta slobodnog vremena i doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena

	Opšta procena kvaliteta slobodnog vremena	Objektivni pokazatelji slobodnog vremena	Subjektivni pokazatelji slobodnog vremena
Doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena	-0.141**	0.097*	0.098*
Doprinos aktuelnog obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena	-0.103*		

Kao što možemo videti iz tabele br. 32, opšta procena kvaliteta slobodnog vremena je u negativnoj korelaciji, kako sa procenom doprinosa sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena, tako i sa procenom doprinosa aktuelnog obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena. To znači da što se slobodno vreme percipira kao kvalitetnije, to se manje smatra da tome doprinosi sopstvena obrazovanost, kao i aktuelna obrazovna participacija u slobodnom vremenu. Ovakav rezultat sličan je i onom u odnosu na vrednovanje slobodnog vremena i doprinosa obrazovanja njegovom kvalitetu. Na osnovu toga, deluje da obrazovanje ne igra veliku ulogu u odnosu na kvalitet slobodnog vremena.

Ipak, u odnosu na sopstvenu obrazovanost i njen doprinos kvalitetu slobodnog vremena, dobijena je pozitivna korelacija sa objektivnim i subjektivnim pokazateljima slobodnog vremena. Što se oni percipiraju kao značajniji, time je doprinos obrazovanosti kvalitetu veći, kada je u pitanju slobodno vreme.

ZAKLJUČAK

U pogledu doprinosa obrazovanja (uopšte, akutuelnog i obrazovanosti) kvalitetu slobodnog vremena, rezultati pokazuju da ispitanici većinom dodelju srednju vrednost u iskazivanju percepcije tog doprinosa. Na osnovu toga, može se zaključiti da obrazovanje zauzima važnost, koliko i ostale stvari u slobodnog vremenu čoveka, tj. doprinosi njegovom kvalitetu koliko i sve drugo što bira da radi.

Postavljena hipoteza, u odnosu na postojanje pozitivne povezanosti između doprinosa obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena i obrazovnih karakteritika ispitanika, koja je glasila da, što je viši nivo formalnog obrazovanja, kompleksnije određenje dokoličarskog obrazovanja i što je jače iskazana obrazovno-dokoličarska participacija, to će se obrazovanje više percipirati kao konstitutivni element kvaliteta slobodnog vremena, samo je delimično potvrđena.

Bili smo u pravu da percepcija doprinosa obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena raste sa nivoom formalnog obrazovanja i najviša je kod ispitanika na poslediplomskim studijama, kao i u donosu na intenzitet - što je veće iskustvo u dokoličarskom obrazovanju, to se višim procenjuje doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena. Međutim, rezultati nisu u skladu sa našim očekivanjem u odnosu na prepciju dokoličarskog obrazovanja, jer ispitanici koji percipiraju dokoličarsko obrazovanje kao obrazovanje u

slobodnom vremenu, percipiraju najvećim i doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena.

Što se tiče vrednovanja slobodnog vremena (značenje i značaj) i percepcije njegovog kvaliteta (opšti, objektivni i subjektivni pokazatelji) i njihove povezanosti sa procenom doprinosa obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena, dobijene su uglavnom negativne korelacije među njima, što govori o tome da za ispitanike obrazovanje (kako aktuelno, tako uopšte, pa i obrazovanost) ne čini konstitutivni deo kvaliteta slobodnog vremena.

5.

**KVALITET SLOBODNOG VREMENA I
BIOSOCIJALNE KARAKTERISTIKE ODRASLIH**

S obzirom na to da smo u istraživanje uključili i ispitivanje kontrolnih varijabli, u ovom delu ćemo prikazati sve rezultate koji se na njih odnose. U pitanju su pol, uzrast i radni status ispitanika. Iako smo strukturu uzorka komentarisali u delu u kojem smo objašnjavali uzorak, ovde ćemo podsećanja radi još jednom prikazati biosocijalne karakteristike uzorka što se može videti u tabeli br. 33.

Tabela br. 33: Struktura uzorka s obzirom na demografske varijable

		Frekvencija	Procenat
Pol	Muški	163	31%
	Zenski	359	69%
Uzrast	18-30	258	49%
	31-50	182	35%
	51-65	63	12%
	Preko 66	19	4%
Radni status	Zaposlen	221	42%
	Nezaposlen	134	26%
	Student	110	21%
	Penzioner	57	11%
Nivo formalnog obrazovanja	Osnovna škola	3	1%
	Srednja škola	185	35%
	Viša škola	81	16%
	Fakultet	208	40%
	Poslediplomsko formalno usavršavanje	45	9%

Da podsetimo, više dve od trećine uzorka čine osobe ženskog pola, najviše je mladih 18-30 godina (49%), zaposlenih (42%) i onih sa fakultetom (40%) i srednjom školom (35%). Nezaposlenih i studenata ima 26, odnosno 21 %.

5.1. Kvalitet slobodnog vremena i pol

Razlike prema polu najpre ćemo prikazati na primeru obrazovnih karakteristika, tačnije, aktuelne participacije u odnosu na sadržaj i način, dosadašnje participacije u odnosu na sadržaj i intenzitet, kao i percepciju dokoličarskog obrazovanja. Dobijeni rezultati se mogu videti iz tabela prikazanim na sledećim stranama (tabela br. 34, tabela br. 35 i tabela br. 36).

Ono što se odmah vidi iz tabele br. 34 je da osobe ženskog pola više preferiraju programe koji su orijentisani na razvijanje manuelnih veština. Isto tako, penzioneri više od drugih preferiraju programe orijentisane na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti, dok studenti više od nezaposlenih i penzionera preferiraju programe orijentisane na kulturno-istorijske vrednosti. U suštini, da bismo mogli potpunije tumačiti dobijene razlike, morali bismo imati veći uvid u programe, što u slučaju ovog istraživanja, nismo činili. Ovako, na prvi pogled, moguće je pretpostaviti da programi manuelnih veština zaista više privlače žene, tj. većina njih se odnosi na pretpostavljene „tipično ženske“ poslove, koje su od davnina žene praktikovale u kući, kao što su krojenje, šivenje, dekupaž, pačvork i sl., dok je manji broj zastupljenih programa, kao što su „uradi sam“ radionice, prevashodno „muškog“ karaktera. Takođe se može očekivati da penzionere interesuju umetnički programi, s obzirom da mogu da seposvete nekom hobiju i da se oprobaju u nečem novom, kako u smislu vremena, tako i energije i predavanja aktivnosti. Zainteresovanost studenata za programe orijentisane na kulturno-istorijske vrednosti govori najverovatnije o delovanju fakultetskog obrazovanja, kao pokretača na produbljivanje obrazovnih potreba. Studiranje je takođe i period intenzivnog obrazovanja, pa se to verovatno prenosi i na slobodno vreme, pri čemu student, kao i u vremenu u kojem uči i obrazuje se, nastavlja da se formira kao akademski građanin

(umesto da pohađa kurs umetnosti, neki na temu zdravlja ili stiče neku praktičnu veštinu).

Tabela br. 34 – Pogled na aktuelnu i preferiranu obrazovno-dokoličarsku participaciju u pogledu sadržaja s obzirom na demografske varijable (strana 346)

Tabela br. 35 – Pogled na aktuelnu i preferiranu obrazovno-dokoličarsku participaciju u pogledu načina s obzirom na demografske varijable (strana 347)

Tabela br. 36 – Pogled na doživljaj aktuelne obrazovne participacije i percepcije dokoličarskog obrazovanja s obzirom na demografske varijable (strana 348)

	POL		UZRAST				NIVO FORMALNOG OBRAZOVANJA						RADNI STATUS			
	Muški	Zenski	18-30	31-50	51-65	66+	Osnovna škola	Srednja škola	Viša škola	Fakultet	Posledi plomiske	Zaposlen	Nezapošlen	Student	Penzioner	
	(A)	(B)	(A)	(B)	(C)	(D)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	
Aktuelna obrazovno dokolicarka participacija	psihicko i fizicko zdravlje	22%	19%	25%	16%	0%	33%	17%	19%	20%	29%	27%	15%	17%	9%	
	jezik i komunikacija	25%	20%	24%	11%	0%	0%	19%	20%	25%	20%	27%	26%	16%	2%	
	kulturno-istorijske vrednosti	22%	18%	20%	22%	13%	5%	0%	14%	25%	33%	21%	15%	30%	4%	
	umetnicke vrednosti i sposobnosti	22%	19%	21%	13%	25%	58%	33%	22%	20%	7%	11%	19%	26%	46%	
	manuelne veština i spretnosti	10%	24%	16%	17%	35%	37%	33%	29%	11%	11%	15%	25%	12%	40%	
Preferencija obrazovnih sadržaja u slobodnom vremenu	psihicko i fizicko zdravlje	39%	33%	39%	32%	26%	67%	37%	36%	33%	29%	38%	30%	39%	25%	
	jezik i komunikacija	22%	18%	23%	19%	8%	0%	16%	14%	24%	18%	20%	22%	21%	5%	
	kulturno-istorijske vrednosti	11%	8%	6%	12%	8%	0%	6%	15%	8%	16%	9%	10%	6%	12%	
	umetnicke vrednosti i sposobnosti	23%	22%	25%	17%	27%	21%	33%	25%	20%	24%	20%	20%	28%	25%	
	manuelne veština i spretnosti	6%	20%	13%	14%	25%	26%	16%	16%	15%	13%	14%	18%	6%	33%	
Aktuelna obrazovno dokolicarka participacija	psihicko i fizicko zdravlje											D				
	jezik i komunikacija											D	D	D		
	kulturno-istorijske vrednosti								B	B		D		B D		
	umetnicke vrednosti i sposobnosti						A B C							A	A B C	
	manuelne veština i spretnosti	A			A B			D	D			C			A C	
Preferencija obrazovnih sadržaja u slobodnom vremenu	psihicko i fizicko zdravlje															
	jezik i komunikacija			C									D	D		
	kulturno-istorijske vrednosti					A										
	umetnicke vrednosti i sposobnosti															
	manuelne veština i spretnosti	A											C		A C	

Rezultati su bazirani na two-sided testu sa nivoom značajnosti od 0.05. Za svaki par gde postoji statistički značajna razlika, u kolonu gde je statistički značajno veći procenat upisamo je slovo kolone od koje je taj procenat statistički značajno veći na nivou značajnosti od 0.05.

	POL		UZRAST				NIVO FORMALNOG OBRAZOVANJA						RADNI STATUS			
	Muški	Zenski	18-30	31-50	51-65	66+	Osnovna škola	Srednja škola	Viša škola	Fakultet	Posledip lomske	Zaposlen	Nezapo slen	Student	Penzioner	
	(A)	(B)	(A)	(B)	(C)	(D)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	
Aktuelni način dokoličarskog obrazovanja	Kurs	42%	50%	43%	29%	32%	33%	46%	48%	41%	42%	49%	55%	31%	25%	
	Predavanje ili ciklus predavanja	23%	17%	21%	14%	5%	0%	15%	10%	21%	31%	19%	12%	29%	5%	
	Seminar	4%	6%	9%	3%	0%	0%	4%	4%	6%	4%	7%	5%	3%	4%	
	Posete ili putovanja	4%	3%	4%	3%	0%	0%	3%	4%	3%	4%	4%	4%	4%	0%	
Preferirani način dokoličarskog obrazovanja	Radionica	14%	14%	16%	38%	47%	67%	21%	25%	15%	13%	13%	15%	18%	49%	
	Drugo	13%	11%	8%	13%	16%	0%	11%	10%	14%	4%	9%	10%	16%	18%	
	Kurs	32%	28%	30%	31%	27%	11%	31%	27%	31%	18%	33%	32%	25%	18%	
	Predavanje ili ciklus predavanja	17%	8%	7%	16%	11%	21%	0%	11%	15%	16%	11%	10%	9%	16%	
Aktuelni način dokoličarskog obrazovanja	Seminar	7%	4%	5%	6%	0%	0%	5%	5%	4%	5%	6%	5%	5%	0%	
	Posete ili putovanja	22%	22%	22%	21%	37%	0%	20%	31%	22%	21%	21%	22%	23%	26%	
	Radionica	17%	32%	30%	19%	26%	33%	28%	17%	30%	27%	24%	26%	31%	35%	
	Drugo	7%	6%	6%	5%	5%	33%	5%	5%	5%	14%	6%	5%	7%	5%	
Preferirani način dokoličarskog obrazovanja	Kurs															
	Predavanje ili ciklus predavanja	B								C					B D	
	Seminar				A											
	Posete ili putovanja															
Preferirani način dokoličarskog obrazovanja	Radionica		A			A B									A B C	
	Drugo															
	Kurs															
	Predavanje ili ciklus predavanja	B														
Preferirani način dokoličarskog obrazovanja	Seminar															
	Posete ili putovanja															
	Radionica		A			B										
	Drugo															

Rezultati su bazirani na two-sided testu sa nivoom značajnosti od 0.05. Za svaki par gde postoji statistički značajna razlika, u kolonu gde je statistički značajno veći procenat upisamo je slovo kolone od koje je taj procenat statistički značajno veći na nivou značajnosti od 0.05.

	POL		UZRAST				NIVO FORMALNOG OBRAZOVANJA					RADNI STATUS			
	Muški	Zenski	18-30	31-50	51-65	66+	Osnovna škola	Srednja škola	Viša škola	Fakultet	Posledip lomiste	Zaposlen	Nezapo slien	Student	Penzioner
	(A)	(B)	(A)	(B)	(C)	(D)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)
Doživljaj aktuelne obrazovne participacije	Ostvarenje postavljenih ciljeva	47%	38%	39%	24%	11%	0%	46%	27%	31%	36%	37%	44%	37%	9%
	Zabava	22%	19%	22%	27%	32%	33%	20%	30%	20%	18%	20%	25%	14%	33%
	Samopotvrđivanje	31%	48%	43%	39%	49%	58%	67%	43%	49%	47%	43%	31%	49%	58%
Percepcija dokolicarskog obrazovanja	Obrazovanje u slobodnom vremenu	52%	47%	47%	53%	42%	67%	50%	48%	48%	44%	53%	37%	51%	52%
	Obrazovanje za slobodno vreme	12%	13%	14%	12%	15%	0%	11%	19%	13%	9%	10%	17%	15%	13%
	Obrazovanje o slobodnom vremenu	9%	6%	9%	7%	2%	0%	7%	14%	5%	4%	6%	12%	5%	2%
Sve od navedenog		25%	28%	19%	36%	42%	33%	27%	18%	28%	29%	26%	24%	28%	29%
	Drugo	4%	3%	9%	7%	5%	0%	5%	3%	6%	13%	5%	10%	2%	5%
Doživljaj aktuelne obrazovne participacije	Ostvarenje postavljenih ciljeva	B						C D				D	D	D	
	Zabava														C
	Samopotvrđivanje		A						B					B	B
Percepcija dokolicarskog obrazovanja	Obrazovanje u slobodnom vremenu											B			
	Obrazovanje za slobodno vreme														
	Obrazovanje o slobodnom vremenu														
Sve od navedenog															
Drugo				A											

Rezultati su bazirani na two-sided testu sa nivoom značajnosti od 0.05. Za svaki par gde postoji statistički značajna razlika, u kolonu gde je statistički značajno veći procenat upisamo je slovo kolone od koje je taj procenat statistički značajno veći na nivou značajnosti od 0.05.

Iz tabele br. 35 vidimo da penzioneri i osobe ženskog pola preferiraju radionice kao način participiranja u dokoličarskom obrazovanju, dok muškarci preferiraju predavanja i cikluse predavanja. Rašireno je mišljenje da je razlog većeg broja žena u programima obrazovanja u odnosu na muškarce, naročito što su participanti stariji (u programima za penzionere, po pravilu je više od 90% žena učesnica), to što su žene socijalnije a muškarci praktičniji. U tom slučaju, radionice zaista jesu obrazovno okruženje gde je mogućnost interakcije među učesnicima velika, za razliku od predavanja, gde je takva interakcija minimalna.

S obzirom na to da naš uzorak čini 69% žena, a 31% muškaraca, a u ovom trenutku nismo sigurni kakva je raspodela participanata prema polu u obrazovanju koje nije dokoličarsko, možemo se složiti sa takvim opšteprihvaćenim stavovima, ali bismo pri tome naglasili da žene ne smatramo same po sebi društvenijim od muškaraca, niti muškarce praktičnijim od žena. Ipak smatramo mogućim da društveni pritisak muškarce tera da biraju „produktivnije“ obrazovne aktivnosti, kako bi bili što uspešniji, dok je za žene prihvatljivije da slobodno vreme, pa i obrazovanje u njemu, koriste za druženje, oblikujući na taj način „muške“ i „ženske“ izbore u slobodnom vremenu.

Ono što potvrđuje ovakve rezultate jeste razlika između muškaraca i žena u percepciji aktuelne participacije kao aktivnosti slobodnog vremena. Kao što se može videti iz tabele br. 36, muškarci statistički značajno više doživljavaju dokoličarsko obrazovanje kao ostvarenje postavljenih ciljeva, a ženske osobe kao samopotvrđivanje. Drugim rečima, kod žena je ta percepcija na visokom nivou, dok je kod muškaraca na niskom.

Što se vrednovanja slobodnog vremena tiče, dobijena je razlika po polu u pogledu ličnog značaja slobodnog vremena. Kao što vidimo iz tabele br. 37 ženama je slobodno vreme od većeg ličnog značaja nego muškarcima. Razlika je statistički značajna na nivou pouzdanosti od 95%.

Tabela br. 37: Razlika po polu u pogledu ličnog značaja slobodnog vremena

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Lični značaj slobodnog vremena	Muški	163	3,65	0,90	1	5	5,17	0,023	1,520
	Ženski	359	3,84	0,88	1	5			

Možemo konstatovati da nas rezultati u odnosu na percepciju ličnog značaja slobodnog vremena ne iznenađuju. Ipak, ono što iznenađuje jeste da što je percepcija ličnog značaja, koje slobodno vreme ima za polaznike, na višem nivou, to se obrazovanje percipira kao manje značajno u odnosu na kvalitet i slobodno vreme uopšte. Žene, naime, ipak percipiraju trenutno obrazovanje kao obrazovanje u slobodnom vremenu u većoj meri u odnosu na ispitanike muškog pola.

Razlike po polu pokazale su se statistički značajne kada je u pitanju samopotvrđivanje u slobodnom vremenu. Ako pogledamo tabelu br. 38, možemo videti da se žene statistički značajno više samopotvrđuju kroz aktivnosti u slobodnom vremenu, kako generalno, tako i kroz proaktivnost, kreativnost i predanost toj aktivnosti.

Tabela br. 38: Razlika po polu u pogledu nivoa samopotvrđivanja u slobodnom vremenu

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Samopotvrđivanje kroz proaktivnost	Muški	163	3.99	0.85	1	5	5.296	0.015	1,520
	Ženski	359	4.17	0.77	1	5			
Samopotvrđivanje kroz kreativnost	Muški	163	4.01	0.84	1	5	8.867	0.003	1,520
	Ženski	359	4.23	0.72	1	5			
Samopotvrđivanje kroz predanost	Muški	163	4.06	0.7	2	5	7.183	0.008	1,520
	Ženski	359	4.23	0.64	1	5			
Opšti nivo samopotvrđivanja	Muški	163	96.2	14.3	37	120	7.851	0.005	1,520
	Ženski	359	99.9	13.5	24	120			

Kao što možemo videti, razlike su značajne na nivou od 99% pouzdanosti u slučaju opšteg samopotvrđivanja, kreativnosti i predanosti, a na nivou od 95% u slučaju proaktivnosti.

Dok značajnosti u odnosu na opšti doprinos dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju ne postoje po pitanju pola, godina i radnog statusa ispitanika, sve ove značajnosti nađene su u odnosu na doprinos dokoličarskog obrazovanja prema dimenzijama samopotvrđivanja. Kada je u pitanju pol, rezultate možemo videti u tabeli br. 39.

Tabela br. 39: Doprinos dokoličarskog obrazovanja prema dimenzijama samopotvrđivanja u zavisnosti od pola ispitanika

		POL	
		Muški	Ženski
		(A)	(B)
	Obrazovanjem u slobodnom vremenu razvijam pre svega svoj intelekt	50%	36%
	Najviše razvijam socijalni aspekt ličnosti	14%	23%
	U najvećoj meri se razvijam i rastem u emotivnom smislu	6%	8%
	Najviše razvijam svoje telo, fizički izgled i fizičku spremnost	17%	10%
	Oplemenjujem i razvijam sebe, najviše u umetničkom i estetskom smislu	14%	24%
	Obrazovanjem u slobodnom vremenu razvijam pre svega svoj intelekt	B	
	Najviše razvijam socijalni aspekt ličnosti		A
	U najvećoj meri se razvijam i rastem u emotivnom smislu		
	Najviše razvijam svoje telo, fizički izgled i fizičku spremnost	B	
	Oplemenjujem i razvijam sebe, najviše u umetničkom i estetskom smislu		A

Rezultati su bazirani na two-sided testu sa nivoom značajnosti od 0.05. Za svaki par gde postoji statistički značajna razlika, u kolonu gde je statistički značajno veći procenat upisano je slovo kolone od koje je taj procenata statistički značajno veći na nivou značajnosti od 0.05.

Ono što možemo videti iz ove tabele, jeste da muškarci statistički značajno u većoj meri razvijaju intelekt i fizičku spremnost, dok žene socijalni i umetničko-

estetski aspekt ličnosti. Pošto su u pitanju samoprocene, rezultati kao da reflektuju društveno prihvatljivu podelu na „muške“ i „ženske“ osobine ličnosti koje se preferiraju u odnosu na dokoličarsko obrazovanje. Prihvatljivije je da muškarci biraju one obrazovano-dokoličarske aktivnosti koje razvijaju ili misle da njima razvijaju i intelekt i fizičku spremnost, dok žene socijalni i umetnički aspekt. Kada je u pitanju obrazovanje, videli smo, generalno se manje preferira opcija samopotvrđivanja u emocionalnom aspektu.

Razlika po polu dobijena je i u slučaju zadovoljstva aktivnostima slobodnog vremena, ali kada su u pitanju druženje i sticanje znanja. To se može videti u sledećoj tabeli (tabela br. 40):

Tabela br. 40: Razlika po polu u pogledu nivoa zadovoljstva aktivnostima u slobodnom vremenu kada su u pitanju druženje i sticanje znanja

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
<i>Zadovoljstvo druženjem</i>	Muški	163	3.87	0.86	1.75	5	6,947	0,009	1,520
	Ženski	359	4.07	0.76	1	5			
<i>Zadovoljstvo sticanjem znanja</i>	Muški	163	4.1	0.79	1.5	5	5,702	0,017	1,520
	Ženski	359	4.26	0.71	1	5			

Ako pogledamo tabelu br. 40, vidimo da su žene statistički značajno više zadovoljne aspektom druženja i učenja u aktivnostima slobodnog vremena od muškaraca. Razlika je statistički značajna na nivou pouzdanosti od 99% u slučaju zadovoljstva druženjem, odnosno 95% pouzdanosti u slučaju zadovoljstva sticanjem znanja. Može se zaključiti da se rezultati uklapaju u ostale rezultate gde su se pokazale razlike po polu. Žene se u većoj meri uključuju u obrazovne aktivnosti u slobodnom vremenu, a kada se uključuju, one se više i samopotvrđuju, kada se radi o opštem nivou samopotvrđivanja, kao i o pojedinim aspektima (proaktivnost, kreativnost i predanost konkretnoj aktivnosti).

Na kraju, dobijena je i razlika po polu, kada se radi o doprinosu aktuelnog obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena, što se može videti u tabeli br. 41.

Tabela br. 41: Razlika po polu u pogledu percepcije doprinosa aktuelnog obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
<i>Doprinosa aktuelnog obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena</i>	Muški	163	2.71	0.99	1	5	4,011	0,046	1,520
	Ženski	359	2.52	0.97	1	5			

Prema našim podacima, muškarci pripisuju veći doprinos aktuelnog obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena u odnosu na žene. Razlika je statistički značajna na nivou od 95% pouzdanosti. Ovaj rezultat je donekle začuđujući, ali u kontekstu ostalih rezultata ne toliko. To se naročito odnosi na one rezultate koji govore o tome da na nivou celokupnog uzorka, doprinos aktuelnog obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena je obrnuto srazmeran percepciji kvaliteta slobodnog vremena. Takođe, žene čine veći deo uzorka (69%), dok muškarci čine malo ispod trećine (31%). Moguće je da oni muškarci koji se odlučuju na obrazovanje u svom slobodnom vremenu, to obrazovanje percipiraju u terminima većeg doprinosa kvalitetu slobodnog vremena uopšte.

5.2. Kvalitet slobodnog vremena i uzrast

U odnosu na uzrast, nisu dobijene statistički značajne razlike kada su u pitanju obrazovna obeležja ispitanika, ali su te razlike dobijene u odnosu na vrednovanje slobodnog vremena, i to kada je u pitanju – značenje slobodnog vremena.

Iz tabele br. 42 vidimo da značaj slobodnog vremena kao provođenja vremena i postizanje ispunjenja raste sa porastom godina ispitanika, kao i da je ovaj nalaz statistički značajan na nivou od 99% pouzdanosti. To deluje kao čudan rezultat, s obzirom na to da se radi o dva ekstrema u doživljavanju slobodnog vremena, ali u suštini moguće je da se sa uzrastom značenje zaista i polarizuje na te dve kategorije značenja.

Tabela br. 42: Razlika po uzrastu u pogledu značenja slobodnog vremena

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Slobodno vreme kao provođenje vremena	18-30	258	15.34	5.297	6	28	8,26	0,000	3,518
	31-50	182	16.03	5.311	6	30			
	51-65	63	16.38	7.243	6	30			
	66+	19	22.29	7.465	6	30			
Slobodno vreme kao postizanje ispunjenja	18-30	258	20.50	4.572	6	30	6,18	0,000	3,512
	31-50	182	20.96	4.500	11	30			
	51-65	63	22.05	5.778	6	30			
	66+	19	25.00	3.240	8	30			

Dok jedni biraju da u slobodnom vremenu ne rade ništa i da ono za njih znači samo popunjavanje vremena između obaveza i bitnijih stvari u životu, drugi se opredeljuju da u svom slobodnom vremenu ispune sebe, postignu osećanje usklađenosti sa svetom i dosegnu sreću. Mislimo da nemamo dovoljno podataka koji bi objasnili zašto je to tako, ali takođe mislimo da bi ovo bilo

zanimljivo istražiti. Pre svega, takav podatak bio bi značajan u odnosu na dokoličarsko obrazovanje (obrazovanje za slobodno vreme), jer kako tvrde Votkins i saradnici (2010, 2002), prema njihovim istraživanjima obrazovanjem (za slobodno vreme) se može uticati na promenu značenja slobodnog vremena.

Slična ovom rezultatu jeste i procena kvaliteta slobodnog vremena. Iz tabele br. 43 vidimo da je opšti kvalitet slobodnog vremena najniže ocenjen kod najstarijih ispitanika (penzionera), a da je značaj što objektivnih, što subjektivnih pokazatelja ocenjen kao značajniji, tj. njihov nedostatak. Nije teško pretpostaviti da je slobodno vreme za najstarije ispitanike od velikog značaja, s obzirom na to da ga imaju najviše. Oni, takođe, i svojim statusom (radnim i porodičnim) imaju i manje mogućnosti za samopotvrđivanje u drugim oblastima života. Ipak, to ne znači da je kvalitet tog vremena na viskom nivou. Najveći kvalitet je kod onih koji se nalaze u životnoj dobi između 31 i 50 godina. Tako, ovi rezultati upućuju na pitanje povezanosti između percepcije kvaliteta i raspoloživog vremena, jer čini se da je kvalitet veći kada je slobodnog vremena manje, u životnoj dobi u kojoj su uloge raznovrsnije.

Tabela br. 43: Razlika po uzrastu ispitanika u pogledu procene kvaliteta slobodnog vremena i njegovih pokazatelja

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Opšta procena kvaliteta slobodnog vremena	18-30	258	4.03	0.813	1	5	6,92	0,000	3,516
	31-50	182	4.19	0.840	1	5			
	51-65	62	4.03	0.746	3	5			
	66+	18	3.28	1.127	1	5			
Objektivni pokazatelji slobodnog vremena	18-30	258	17.02	4.134	5	25	5,98	0,001	3,518
	31-50	182	17.84	4.249	9	25			
	51-65	63	17.89	3.873	10	25			
	66+	19	20.89	3.971	14	25			
Subjektivni pokazatelji slobodnog vremena	18-30	258	14.83	5.388	5	25	6,63	0,000	3,518
	31-50	182	15.63	5.556	5	25			
	51-65	63	16.06	5.913	5	25			
	66+	19	20.42	4.586	11	25			

U tom smislu, logično je i da raste značaj objektivnih i subjektivnih pokazatelje kvaliteta slobodnog vremena. Čak i ako imaju dovoljno vremena na raspolaganju, faktori kao što su novac i zdravlje, pa tako i resursi (udaljenost od kuće, mogućnost transporta, usklađenost sa uzrastom i sl.) dobijaju na značaju.

Uzrast se pokazao kao relevantan u odnosu na doprinos dokoličarskog obrazovanja prema dimenzijama samopotvrđivanja, što se može videti iz tabele br. 44.

Tabela br. 44: Doprinos dokoličarskog obrazovanja prema dimenzijama samopotvrđivanja u zavisnosti od uzrasta ispitanika

		UZRAST			
		18-30	31-50	51-65	66+
		(A)	(B)	(C)	(D)
Obrazovanjem u slobodnom vremenu razvijam pre svega svoj intelekt Najviše razvijam socijalni aspekt licnosti U najvećoj meri se razvijam i rastem u emotivnom smislu Najviše razvijam svoje telo, fizički izgled i fizičku spremnost Oplemenjujem i razvijam sebe, najviše u umetničkom i estetskom smislu	Obrazovanjem u slobodnom vremenu razvijam pre svega svoj intelekt	39%	47%	29%	21%
	Najviše razvijam socijalni aspekt licnosti	19%	14%	34%	58%
	U najvećoj meri se razvijam i rastem u emotivnom smislu	10%	6%	5%	5%
	Najviše razvijam svoje telo, fizički izgled i fizičku spremnost	11%	18%	3%	0%
	Oplemenjujem i razvijam sebe, najviše u umetničkom i estetskom smislu	22%	15%	29%	16%
Obrazovanjem u slobodnom vremenu razvijam pre svega svoj intelekt Najviše razvijam socijalni aspekt licnosti U najvećoj meri se razvijam i rastem u emotivnom smislu Najviše razvijam svoje telo, fizički izgled i fizičku spremnost Oplemenjujem i razvijam sebe, najviše u umetničkom i estetskom smislu	Obrazovanjem u slobodnom vremenu razvijam pre svega svoj intelekt				
	Najviše razvijam socijalni aspekt licnosti			B	A B
	U najvećoj meri se razvijam i rastem u emotivnom smislu				
	Najviše razvijam svoje telo, fizički izgled i fizičku spremnost		C		
	Oplemenjujem i razvijam sebe, najviše u umetničkom i estetskom smislu				

Rezultati su bazirani na two-sided testu sa nivoom značajnosti od 0.05. Za svaki par gde postoji statistički značajna razlika, u kolonu gde je statistički značajno veći procenat upisamo je slovo kolone od koje je taj procenata statistički značajno veći na nivou značajnosti od 0.05.

Najstariji ispitanici u najvećoj meri razvijaju socijalni aspekt ličnosti. Dakle, druženje se ponovo javlja kao relevantan aspekt dokoličarskog obrazovanja kada su u pitanju najstariji ispitanici, tj. penzioneri (kako ukazuju i podaci o radnom statusu u odnosu na dimenzije samopotvrđivanja). Telo i fizička sprema bitni su ispitanicima uzrasta od 31 do 50 godine starosti.

5.3. Kvalitet slobodnog vremena i radni status

U odnosu na radni status, već smo prikazali rezultate koji se odnose na obrazovno-dokoličarsku participaciju. Naime, iz tabele br. 34 se moglo videti da penzioneri više od drugih preferiraju programe orijentisane na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti, dok studenti više od nezaposlenih i penzionera preferiraju programe orijentisane na kulturno-istorijske vrednosti.

Dalje, što se tiče radnog statusa, statistički značajne razlike su dobijene u odnosu na značenje slobodnog vremena.

Tabela br. 45: Razlika po radnom statusu u pogledu značenja slobodnog vremena

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Slobodno vreme kao provođenje vremena	Zaposlen	219	14.89	4.829	6	28	8,89	0,000	3,512
	Nezaposlen	133	16.78	5.946	6	30			
	Student	109	15.51	5.111	6	30			
	Penzioner	55	18.93	8.300	6	30			
Slobodno vreme kao ispoljavanje izbora	Zaposlen	218	22.98	3.988	11	30	3,77	0,011	3,511
	Nezaposlen	133	23.73	3.637	14	30			
	Student	109	22.43	4.283	6	30			
	Penzioner	55	24.33	4.418	12	30			
Slobodno vreme kao postizanje ispunjenja	Zaposlen	220	20.68	4.549	6	30	5,26	0,001	3,512
	Nezaposlen	133	20.98	4.620	11	30			
	Student	110	20.49	4.459	6	30			
	Penzioner	53	23.36	5.735	8	30			

Tako, iz tabele br. 45 vidimo da je značenje slobodnog vremena kao provođenja vremena, ispoljavanja izbora i postizanja ispunjenja, značajno najviše među penzionerima. Nezaposleni slede po značaju koji pridaju slobodnom vremenu. Ovo ne čudi, s obzirom na to da je za ove kategorije ljudi, slobodno vreme

specifično, i to prvenstveno sa stanovišta vremenske dimenzije, s obzirom da ga imaju više nego drugi. Za tumačenje razlika u pojedinim značenjima, smatramo da je potrebno imati više podataka na raspolaganju.

Razlike u odnosu na radni status ispitanika, a kada je u pitanju procena kvaliteta slobodnog vremena, vrlo su slične onima koje smo dobili u odnosu na uzrast. Naime, najniže su kada su u pitanju penzioneri, pa nezaposleni, a najveći kod zaposlenih (videti tabelu br. 46). Opet nam deluje da što je manje slobodnog vremena na raspolaganju, to su mogućnosti za njegovo organizovanje i kvalitetnije provođenje bolje. Ipak, mnogo je faktora koji na to utiču, pa bi detaljnije ispitivanje bilo poželjno.

Tabela br. 46: Razlika po radnom statusu u pogledu procene kvaliteta slobodnog vremena i njegovih pokazatelja

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Opšta procena kvaliteta slobodnog vremena	Zaposlen	221	4.17	0.806	2	5	3,39	0,018	3,516
	Nezaposlen	134	3.96	0.808	1	5			
	Student	110	4.08	0.890	1	5			
	Penzioner	55	3.82	0.905	1	5			
Objektivni pokazatelji slobodnog vremena	Zaposlen	221	17.19	3.936	6	25	4,97	0,002	3,518
	Nezaposlen	134	17.90	3.994	8	25			
	Student	110	16.94	4.594	5	25			
	Penzioner	57	19.28	4.419	10	25			
Subjektivni pokazatelji slobodnog vremena	Zaposlen	221	14.66	5.395	5	25	9,18	0,000	3,518
	Nezaposlen	134	16.23	5.240	5	25			
	Student	110	14.58	5.488	5	25			
	Penzioner	57	18.46	6.030	5	25			

U odnosu na radni status, pokazale su se kao relevantne razlike sa stanovišta konzistentnosti aktuelne i preferirane dokoličarske participacije. To je ujedno i jedino značajno što se pokazalo statistički relevantnim u odnosu na konzistentnost i kontrolne varijable.

Ako pogledamo tabelu br. 47, vidimo da je procenat ispitanika koji se ponašaju konzistentno u odnosu na preferirani sadržaj najviši među penzionerima. To nije ništa čudno, s obzirom na to da njihovo slobodno vreme (u pogledu raspoloživosti) zaista omogućava da usklade želje sa stvarnim izborima.

Tabela br. 47: Konzistentnost aktuelne i preferirane dokoličarsko-obrazovne participacije u zavisnosti od radnog statusa ispitanika

		Zaposlen	Nezaposle n	Student	Penzioner
		(A)	(B)	(C)	(D)
Konzistentnost u odnosu na sadržaj	Konzistentno	31%	26%	31%	56%
	Nekonzistentno	69%	74%	69%	44%
Konzistentnost u odnosu na način	Konzistentno	39%	37%	36%	32%
	Nekonzistentno	61%	63%	64%	68%
Konzistentnost u odnosu na sadržaj	Konzistentno				ABC
	Nekonzistentno	D	D	D	
Konzistentnost u odnosu na način	Konzistentno				
	Nekonzistentno				

Rezultati su bazirani na two-sided testu sa nivoom značajnosti od 0.05. Za svaki par gde postoji statistički značajna razlika, u kolonu gde je statistički značajno veći procenat upisamo je slovo kolone od koje je taj procenata statistički značajno veći na nivou značajnosti od 0.05.

Kada je u pitanju samopotvrđivanje, u odnosu na radni status ispitanika dobijene su razlike u samo jednom aspektu samopotvrđivanja, a to je samopotvrđivanje kroz druženje.

Iz tabele br. 48 vidimo da se penzioneri statistički značajno više samopotvrđuju kroz druženje u slobodnom vremenu, a da zaposleni to rade u najmanjoj meri. Generalno gledano, možemo reći da postoji statistički značajna razlika u samopotvrđivanju kroz druženje među ispitanicima različitog radnog statusa. Ova razlika je statistički značajna na nivou pouzdanosti od 95%.

Tabela br. 48 - Razlika po radnom statusu u pogledu nivoa samopotvrđivanja kroz druženje u slobodnom vremenu

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Samopotvrđivanje kroz druženje	Zaposlen	216	3.63	1.02	1	5	3,076	0,027	3,518
	Nezaposlen	134	3.84	0.9	1.33	5			
	Student	110	3.72	1.04	1	5			
	Penzioner	57	4.04	0.98	1.67	5			

To što se penzioneri više nego drugi potvrđuju kroz druženje govori o njihovoj mogućoj usamljenosti ili naprosto dovoljnoj količini vremena koja daje prostor za različite aktivnosti putem druženja.

Dobijene statistički značajne razlike u odnosu na radni status ispitanika i doprinos dokoličarskog obrazovanja prema dimenzijama samopotvrđivanja prikazane su u tabeli br. 49.

Tabela br. 49: Doprinos dokoličarskog obrazovanja prema dimenzijama samopotvrđivanja u zavisnosti od radnog statusa ispitanika

	RADNI STATUS			
	Zaposlen	Nezaposlen	Student	Penzioner
	(A)	(B)	(C)	(D)
Obrazovanjem u slobodnom vremenu razvijam pre svega svoj intelekt	47%	31%	47%	20%
Najviše razvijam socijalni aspekt ličnosti	15%	19%	18%	46%
U najvećoj meri se razvijam i rastem u emotivnom smislu	6%	12%	7%	4%
Najviše razvijam svoje telo, fizički izgled i fizičku spremnost	14%	14%	9%	4%
Oplemenjujem i razvijam sebe, najviše u umetničkom i estetskom smislu	18%	23%	18%	27%
Obrazovanjem u slobodnom vremenu razvijam pre svega svoj intelekt	B D		D	
Najviše razvijam socijalni aspekt ličnosti				A B C
U najvećoj meri se razvijam i rastem u emotivnom smislu				
Najviše razvijam svoje telo, fizički izgled i fizičku spremnost				
Oplemenjujem i razvijam sebe, najviše u umetničkom i estetskom smislu				

Rezultati su bazirani na two-sided testu sa nivoom značajnosti od 0.05. Za svaki par gde postoji statistički značajna razlika, u kolonu gde je statistički značajno veći procenat upisano je slovo kolone od koje je taj procenat statistički značajno veći, na nivou značajnosti od 0.05.

Kada je u pitanju uzrast, penzioneri statistički značajno više razvijaju socijalni aspekt svoje ličnosti putem uključivanja u dokoličarsko obrazovanje, bar kada se radi o aktuelnoj participaciji. Za razliku od njih, studenti i zaposleni u najvećoj meri razvijaju svoj intelekt.

Kada se radi o zadovoljstvu prethodnom obrazovno-dokoličarskom participacijom, dobijeni su slični rezultati.

Tabela br. 50: Razlika po radnom statusu u pogledu nivoa zadovoljstva prethodnim iskustvom u dokoličarskom obrazovanju

		N	AS	SD	Min.	Maks.	F	Sig.	df
Zadovoljstvo prethodnim iskustvom u dokoličarskom obrazovanju	Zaposlen	219	1.77	0.76	1	5	7,553	0,000	3,498
	Nezaposlen	130	2.06	0.71	1	4			
	Student	105	1.75	0.62	1	3			
	Penzioner	48	1.58	0.61	1	3			

Ako pogledamo razlike u zadovoljstvu prethodnim dokoličarskim obrazovanjem, najnezadovoljniji prethodnim dokoličarskim obrazovanjem su nezaposleni, a najzadovoljniji penzioneri (videti tabelu br. 50); studenti i zaposleni su na istom nivou zadovoljstva i nalaze se u sredini. Ove razlike su statistički značajne na nivou pouzdanosti od 99%.

ZAKLJUČAK

Kada su u pitanju kontrolne varijable, naš uzorak čini 69% žena, mladih 18-30 godina (49%), zaposlenih (42%), dok je nezaposlenih i studenata 26, odnosno 21%.

Što se pronađenih razlika u polu tiče, možemo zaključiti da osobe ženskog pola više preferiraju programe koji su orijentisani na razvijanje manuelnih vještina, kao i radionice kao način participiranja u dokoličarskom obrazovanju, dok muškarci preferiraju predavanja i cikluse predavanja.

Ne samo da je muškarcima slobodno vreme od većeg ličnog značaja nego ženama već su i zadovoljniji aspektom druženja i učenja u aktivnostima slobodnog vremena od žena i statistički značajno se više samopotvrđuju kroz aktivnosti u slobodnom vremenu, kako generalno, tako i kroz proaktivnost,

kreativnost i predanost toj aktivnosti. Nasuprot tome, kada je reč o obrazovno-dokoličarskim aktivnostima, žene pripisuju veći doprinos aktuelnog obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena nego muškarci. U skladu sa tim, muškarci statistički značajno više doživljavaju dokoličarsko obrazovanje kao ostvarenje postavljenih ciljeva, dok žene kao samopotvrđivanje, takođe muškarci statistički značajno u većoj meri razvijaju intelekt i fizičku spremnost, dok žene socijalni i umetničko-estetski aspekt ličnosti.

Što se tiče uzrasta, značenje slobodnog vremena, kao provođenja vremena i postizanja ispunjenja, raste sa porastom godina ispitanika. Opšti kvalitet slobodnog vremena najniže je ocenjen kod najstarijih ispitanika (penzionera), ali je zato značaj kako objektivnih, tako i subjektivnih pokazatelja, ocenjen kao značajniji od ostalih uzrasnih kategorija. Najstariji ispitanici u najvećoj meri razvijaju socijalni aspekt ličnosti, kada se radi o doprinosu dokoličarskog obrazovanja prema dimenzijama samopotvrđivanja.

Kada je u pitanju radni status, najveću konzistentnost u odnosu na preferirani sadržaj pokazuju penzioneri, koji više od drugih preferiraju programe orijentisane na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti i radionice kao način participiranja u dokoličarskom obrazovanju. Za razliku, studenti više od nezaposlenih i penzionera preferiraju programe orijentisane na kulturno-istorijske vrednosti

Značenje slobodnog vremena kao provođenja vremena, ispoljavanja izbora i postizanja ispunjenja, značajno je najviše među penzionerima. Zato je procena kvaliteta slobodnog vremena najniža kada su u pitanju penzioneri, pa nezaposleni, a najveća je kod zaposlenih.

Penzioneri se statistički značajno više samopotvrđuju kroz druženje u slobodnom vremenu (zaposleni to rade u najmanjoj meri), što je uskladenost sa

razultatom da se statistički značajno više razvijaju socijalni aspekti ličnosti putem uključivanja u dokoličarsko obrazovanje, bar kada je u pitanju aktuelna participacija. Za razliku od njih, studenti i zaposleni u najvećoj meri razvijaju svoj intelekt. Najnezadovoljniji prethodnim dokoličarskim obrazovanjem su nezaposleni, a najzadovoljniji penzioneri.

Posmatrano u celini, ispitivanje biosocijalnih karakteristika i brojnost različitih rezultata u odnosu na pokazatelje kvaliteta slobodnog vremena i uloge obrazovanja u tome, ukazuje na potrebu različitog pristupa organizovanju i realizaciji dokoličarskog obrazovanja, kada su u pitanju različite kategorije ljudi. Pri tome su relevantni i sadržaji i načini obrazovanja, kao i mogućnost za samopotvrđivanje i značenje koje slobodno vreme ima za njih.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U okviru teorijskog dela istraživanja razmatrali smo kompleksan odnos između obrazovanja, slobodnog vremena i njegovog pretpostavljenog kvaliteta. U odnosu na razmatranje andragoškog aspekta proučavanja slobodnog vremena, mogli smo zaključiti da je dokoličarsko obrazovanje kompleksan proces u kome su dokolica i obrazovanje tesno međusobno povezani. Dokolica vodi obrazovanju, a obrazovanje opet ka dokolici. Dakle, pojedinac konstatno uči i obrazuje se u slobodnom vremenu (*obrazovanje u slobodnom vremenu*), s jedne strane, a bilo da je u slobodnom vremenu ili ne, može, ako želi i da uči i da se obrazuje za isto to slobodno vreme, kako da ga što bolje koristi onako kako odgovara njegovim potrebama kao ljudskom biću (*obrazovanje za slobodno vreme*). Iz svega ovoga proizilazi i tesna veza između dokoličarskog obrazovanja i kvaliteta slobodnog vremena. Naime, cilj svakog procesa dokoličarskog obrazovanja je da poveća kvalitet života čoveka u slobodnom vremenu.

U ovom istraživanju interesovalo nas je da li se, (i ako, da) u kojoj meri i na koji način se obrazovanje javlja kao činilac kvaliteta slobodnog vremena odraslih. Drugim rečima, kao cilj smo postavili ispitivanje povezanosti obrazovanja i kvaliteta slobodnog vremena odraslih.

U okviru teorijskih razmatranja mogli smo konstatovati da se slobodno vreme najčešće definiše u terminima vremena, aktivnosti i stanja duha, što nas je navelo da kao andragoške specifičnosti slobodnog vremena izdvojimo izbor i uključenost. Iz toga smo izveli teorijsko određenje slobodnog vremena u kontekstu ovog istraživanja, koje glasi: slobodno vreme predstavlja integralni deo čovekovog vremena, čiji su sadržaj aktivnosti kojima se bavi, a određeno je unutrašnjom motivacijom i slobodom izbora. Takvo određenje oslanja se na andragošku definiciju slobodnog vremena, koju je formulisala autorka Kačavenda-Radić (1989), kao što su i izvedene andragoške specifičnosti slobodnog vremena prema sličnom principu koji je primenila autorka, izvajajući

opšte karakteristike slobodnog vremena. Operacionalna definicija, dobijena od naših ispitanika, precizirala je ovo određenje na sledeći način: Slobodno vreme je deo vremena u kome je čovek slobodan da bira aktivnosti radi ličnog zadovoljstva i uživanja, kao i bega od svakodnevnih pritisaka. Kritički osvrt na ovakvu konceptualizaciju slobodnog vremena, koji je obuhvatio analizu epistemoloških i teorijskih pristupa razmatranju slobodnog vremena, uverio nas je da slobodno vreme odraslog čoveka treba posmatrati u kontekstu promenjenih uslova savremenog života, pri čemu odnos slobodnog vremena i obrazovanja odraslih kreiraju specifični društveni konteksti u kojima se ova dva fenomena prepliću (Edwards i Usher, 1997). Uzimajući to obzir, predložili smo moguću alternativu specifičnostima slobodnog vremena odraslih, koja se ogleda u dijalektičnom jedinstvu akcije i kreacije (Kelly, 2003), a kojom se prevazilazi dualizam između individualnih i socijalnih premisa u konceptualizovanju slobodnog vremena. Ovo je, dalje, otvorilo i omogućilo razmatranje dokoličarskog obrazovanja, kao i odnosa obrazovanja i kvaliteta slobodnog vremena sa različitih aspekata.

Konceptualizacija dokoličarskog obrazovanja odraslih zavisi kako od shvatanja slobodnog vremena, tako i od shvatanja funkcije i uloge obrazovanja odraslih. Pregledom aktuelne literature, mogli smo zaključiti da su postojeći modeli dokoličarskog obrazovanja zasnovani na neoliberalnoj i humanističkoj tradiciji u obrazovanju odraslih, što vodi ka usmerenju na ispunjavanje individualnih ili socijalno poželjnih ciljeva. U okviru istraživanja, dobili smo operacionalnu definiciju dokoličarskog obrazovanja koja glasi: Dokoličarsko obrazovanje je obrazovanje koje se odvija u slobodnom vremenu čoveka, za koje se on opredeljuje po sopstvenom izboru i predstavlja nagradu za sebe. Dakle, ispitanici u ovom istraživanju posmatraju dokoličarsko obrazovanje kao aktivnost slobodnog vremena, koja sadrži njegove osnovne karakteristike: izbor i uključenost. Iako naši ispitanici većinski percipiraju dokoličarsko obrazovanje kao obrazovanje u slobodnom vremenu, mi smatramo da bi ono ispunilo svoj

osnovni cilj, a to je poboljšanje kvaliteta života, njegova konceptualizacija mora obuhvatati obrazovanje u slobodnom vremenu, obrazovanje za slobodno vreme, kao i obrazovanje onih koji se javljaju u ulozi facilitatora tog obrazovanja. Izrazili smo svoje slaganje sa autorima (Sivan i Stebbins, 2011) koji ističu da su ciljevi dokoličarskog obrazovanja postavljeni na isuviše uopštenim osnovama, te smo specifikovali andragoško-metodičke specifičnosti obrazovanja odraslih, zasnovane na projektno-orijentisanom učenju (Kahakalau, Fox i Dieser, 2002). Prevazilaženje pretežno individualističkog pristupa u dokoličarskom obrazovanju vidimo u njegovom zasnivanju na specifičnostima slobodnog vremena, kao što su akcija i kreacija, a koje su, prema našem mišljenju, više u skladu sa učenjem odraslih koje vidimo kao razvojno.

Kvalitet slobodnog vremena posmatrali smo u kontekstu kvaliteta života odraslih ljudi, pa smo njegovo određenje zasnovali na andragoškim određenjima kvaliteta života (Pejatović, 2005), posmatrajući ga kao subjektivni doživljaj dosegnutog nivoa vrednovanog i življenog postignuća u različitim aspektima slobodnog vremena. Ovakvo određenje omogućilo je njegovu empirijsku proveru, pa i formulisanje operacionalne definicije kvaliteta slobodnog vremena od strane naših ispitanika koje glasi: Kvalitet slobodnog vremena je vrednovano postignuće (kao izraz navika i prethodne pripremljenosti) u odnosu na raspoložive resurse fizičkog okruženja, kao i materijalne i vremenske mogućnosti. Već to ukazuje na značaj subjektivnih i objektivnih pokazatelja kvaliteta slobodnog vremena. Rezultati u odnosu na subjektivne pokazatelje istakli su kao značajne navike u slobodnom vremenu i prethodnu pripremljenost, što ističe značaj dokoličarskog obrazovanja, prepoznajući obrazovanje za slobodno vreme kao izraz potrebe odraslog čoveka. Isicanje objektivnih pokazatelja ukazuje na značaj andragoškog bavljenja barijerama u odnosu na slobodno vreme, kao što ukazuju mnogi (Datillo, 2008; Godbey, 2008).

Na ovako razmatranim i koncipiranim teorijskim postavkama pristupili smo realizovanju cilja istraživanja. Pre svega nas je interesovalo da li postoji, u kom stepenu i kakva je povezanost između obrazovnih obeležja (obrazovno-dokoličarska aktuelna participacija; obrazovno-dokoličarsko iskustvo; percepcija dokoličarskog obrazovanja; nivo formalnog obrazovanja), s jedne strane, i izabranih indikatora kvaliteta njihovog slobodnog vremena (konzistentnost stvarnog i željenog obrazovnog ponašanja u slobodnom vremenu; samopotvrđivanje u slobodnom vremenu; zadovoljstvo slobodnim vremenom; doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena), s druge strane.

Indikatori kvaliteta slobodnog vremena kao da su obrazovne sadržaje podelili na dva dela, tako što su ispitanici iskazivali najveću konzistentnost između stvarnog i željenog obrazovnog ponašanja. Najviše se samopotvrđuju u programima usmerenim na psihičko i fizičko zdravlje, u čemu pokazuju i najveće zadovoljstvo, zatim i u programima usmerenim na sticanje manuelnih veština i spretnosti, kao i u umetničkim programima. Najmanja konzistentnost i najmanje zadovoljstvo, kao i samopotvrđivanje, pripisuje se programima usmerenim na kulturno-istorijske vrednosti, a često i programima usmerenim na jezik i komunikacije. Vrlo slična situacija u pogledu programa je dobijena i kada je u pitanju prethodno obrazovno-dokoličarsko iskustvo. Dakle, sadržaj obrazovanja se postavlja kao bitan faktor indikatora kvaliteta slobodnog vremena. Naša je pretpostavka da su se, u odnosu na indikatore pokazatelja kvaliteta slobodnog vremena, izdvojili programi koji pružaju više prilike za samopotvrđivanje i koji donose više zadovoljstva, pa uslovljavaju i veću konzistentnost između željenog i realizovanog, pre svega oni koji pružaju mogućnost za prokativnost, kreativnost i angažovanje više obrazovno-razvojnih dimenzija. Drugim rečima, to su oni programi u kojima je prisutniji holistički pristup razvoju, i koji angažuje različite sfere razvoja (intelektualnu, emocionalnu, estetsku, fizičku, socijalnu). Implikacije za dokoličarsko

obrazovanje, u tom smislu, jesu one koje se tiču kreiranja takvih programa, koji bi negovali holistički pristup i razvojno učenje.

Inače, prethodno iskustvo (intenzitet prethodne obrazovno-dokoličarske participacije) pozitivno korelira sa zadovoljstvom u tom (prethodnom) iskustvu, načinom obrazovanja, mogućnostima koje pruža fizička i socijalna sredina, kao i sa procenom doprinosa dokoličarskog obrazovanja i sopstvene obrazovanosti samopotvrđivanju. Ove rezultate tumačili smo u kontekstu obrazovne pripremljenosti za slobodno vreme, pretpostavljajući da ranije učestvovanje označava makar i najmanji intenzitet pripremljenosti. Kao što smo već istakli, rezultat nam se čini značajnim jer smatramo da ukazuje na potrebu obrazovanja za slobodno vreme. To bi išlo u prilog i našoj konstataciji da dokoličarsko obrazovanje treba zasnovati na međudejstvu i povezanosti obrazovanja u slobodnom vremenu, obrazovanja za slobodno vreme, kao i obrazovanja profesionalaca u slobodnom vremenu. Drugim rečima, šta god da je dominantna funkcija, ono bi trebalo da podrazumeva ovaj spoj. Takođe je značajno istaći da kroz prethodno iskustvo raste i samopotvrđivanje kroz kreativnost.

Ovakav zaključak u skladu je i sa percepcijom dokoličarskog obrazovanja. Ispitanici u najvećoj meri percipiraju dokoličarsko obrazovanje kao obrazovanje u slobodnom vremenu, a među takvima se u najvećoj meri percipira i doprinos sopstvene obrazovanosti kvalitetu slobodnog vremena. Aktuelnu participaciju kao aktivnost slobodnog vremena, ispitanici u najvećoj meri, nešto manje od polovine, doživljavaju kao samopotvrđivanje (visok intenzitet). Obrazovanje najviše vrednuju najobrazovaniji. Percepcija doprinosa obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena raste sa nivoom formalnog obrazovanja i najviša je kod ispitanika sa najvišim nivoom obrazovanja, dakle kod onih sa završenim poslediplomskim studijama.

Drugo značajno pitanje, u odnosu na kompleksan cilj istraživanja, odnosilo se na to da li postoji, u kom stepenu i kakva je povezanost vrednovanja slobodnog vremena (opšti i lični značaj slobodnog vremena u životu čoveka, kao i značenje slobodnog vremena) i izabranih indikatora kvaliteta slobodnog vremena.

Konzistentnost stvarnog i željenog obrazovanja u odnosu na način pozitivno je povezan sa značenjem slobodnog vremena kao bekstva od pritiska. Deluje da je za naše ispitanike bekstvo od pritiska značajno u smislu doživljaja slobodnog vremena uopšte, s obzirom da se takvo značenje slobodnog vremena izdvojilo i u operacionalizaciji pojma *slobodno vreme*. Opšti nivo samopotvrđivanja, kao i opšti nivo zadovoljstva, pozitivno koreliraju sa kompleksnijim značenjem slobodnog vremena. Oni koji ga percipiraju u terminima ispunjenja najviše se samopotvrđuju, a i najzadovoljniji su aktivnostima kojima se bave. Ovi rezultati bi mogli uticati na kreiranje obrazovno-dokoličarskih programa koji su zasnovani na uvažavanju značenja koje slobodno vreme ima za polaznike. Pre svega, rezultati pokazuju da se kompleksnije značenje slobodnog vremena ogleda i u većoj percepciji kvaliteta slobodnog vremena (bar kada su u pitanju samopotvrđivanje i zadovoljstvo). Stoga je bitnija obrazovna intervencija u pogledu uključivanja obrazovanja za slobodno vreme u postojeće obrazovanje u slobodnom vremenu.

Dok su ovi rezultati očekivani, dobijeno je da lični značaj koje slobodno vreme ima za pojedinca, kao i opšti značaj slobodnog vremena u životu čoveka, negativno koreliraju sa doprinosom obrazovanja (uopšte, aktuelnog i obrazovanosti) kvalitetu slobodnog vremena. Što je percipirani značaj slobodnog vremena veći, to je percipirani doprinos obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena manji. Moguće je da oni koji visoko vrednuju slobodno vreme, jednostavno to vreme ne dovode u vezu sa obrazovanjem. Oni koji, nasuprot tome, ne pridaju veliki značaj slobodnom vremenu, smatraju da

obrazovanje doprinosi kvalitetu slobodnog vremena. Možda ovi ispitanici visoko vrednuju obrazovanje, pa time percipiraju da ono doprinosi kvalitetu slobodnog vremena, a da samo slobodno vreme ne mora imati poseban značaj u njihovim životima, pa i uopšte.

Isto tako je moguće da se obrazovanje i slobodno vreme posmatraju u kontekstu raširenih shvatanja o tome šta i jedan drugi pojam podrazumevaju. Dok se i jedan i drugi nesumnjivo visoko vrednuju, njihovo dovođenje u vezu (kroz pitanje doprinosa obrazovanja kvalitetu slobodnog vremena) ipak otkriva dodatna značenja i konotacije koje se pridaju jednom i drugom pojmu. Dok se obrazovanje shvata kao nešto ozbiljno i nešto što se preuzima sa određenim ciljem (bilo da je unutrašnje motivisano ili mu se pridaje instrumentalna vrednost), slobodno vreme se može percipirati (kao što smo se mogli uveriti u teorijskom delu rada u kontekstu kontradiktornosti modernističkih premisa u odnosu na slobodno vreme) kao nešto što dolazi nakon tog ozbiljnog, što ima ludičku funkciju i postavlja se kao zaslužena nagrada za „ozbiljnost“. Kada se ovo sagleda, pitanje je u kojoj meri ispitanici mogu uopšte percipirati vezu između obrazovanja i slobodnog vremena, uprkos činjenici da se obrazuju u svom slobodnom vremenu.

I na kraju, ispitivali smo da li postoji, u kom stepenu i kakva je povezanost percepcije kvaliteta slobodnog vremena (objektivni i subjektivni pokazatelji) i izabranih pokazatelja kvaliteta slobodnog vremena.

U odnosu na to dobijena je pozitivna korelacija između opšte procene kvaliteta slobodnog vremena i konzistentnosti sadržaja stvarne i željene obrazovno-dokoličarske participacije, samopotvrđivanja, zadovoljstva i doprinosa dokoličarskog obrazovanja samopotvrđivanju.

Kao što smo već pomenuli, značaj određenih subjektivnih i objektivnih pokazatelja kvaliteta slobodnog vremena, već se mogao nazreti u samoj formulaciji opreacionalizacije pojma *kvalitet slobodnog vremena*. Da ponovimo, od subjektivnih pokazatelja istakle su se navike u slobodnom vremenu i pripremanje za slobodno vreme, čiji smo značaj već komentarisali. Od objektivnih pokazatelja izdvojili su se vreme, novac i resursi u okruženju. Nalazi su tim značajniji ako se uzme u obzir promenjena uloga obrazovanja odraslih u savremenom kontekstu, koje ga u slobodnom vremenu izjednačava sa ostalim aktivnostima u uslovima slobodnog tržišta. U tom smislu, slažemo se Pejnom (Payne, 1991) koji ističe da obrazovanje odraslih, kao aktivnost slobodnog vremena, treba sagledavati kao i ostale aktivnosti slobodnog vremena koje su nejednako distribuirane u društvu. Direktnu implikaciju za naučno proučavanje i andragošku praksu, vidimo u pomeranju fokusa sa pitanja zašto ljudi participiraju u obrazovanju odraslih u svom slobodnom vremenu, ka pitanju zašto ne participiraju. Otkrivanje barijera participacije, kao što su vremenski i finansijski uslovi, kao i pitanje mogućnosti korišćenja određenih resursa, može da pomogne koncipiranju dokoličarskog obrazovanja koje ne podržava postojeće nejednakosti u našem društvu, već svojim sadržajem, kao i u organizacionom smislu, promovise inkluziju i pruža kreiranje okruženja za razvojno učenje, uz zalaganje da bude finansijski i resursno podržano od strane vladinih institucija i javno promovisano.

Dodali bismo i to da smo dobili zanimljive i značajne rezultate u odnosu na biosocijalne karakteristike ispitanika i pokazatelje kvaliteta slobodnog vremena. Na osnovu tih rezultata, možemo da izrazimo uverenje da smatramo mogućim i poželjnim implikacije koje mogu imati na andragošku praksu, tj. na kreiranje obrazovno-dokoličarskih programa, koji bi trebalo da uzimaju u obzir razlike u odnosu na pol, uzrast i radni status.

Na kraju, mogli bismo da izvedemo opšti zaključak da su veze između obrazovanja i slobodnog vremena odraslih kompleksne, međuzavisne i interferirajuće, i kao takve otvaraju nova pitanja i teme za dalja istraživanja, kako u pogledu drugih relevantnih veza i odnosa, tako i u pogledu produbljenja dobijenih rezultata i nalaza. Složićemo se sa Savićevićem (2005) da su ranija andragoška istraživanja slobodnog vremena, kao i teorijska razmatranja kompleksnosti odnosa slobodnog vremena i obrazovanja odraslih, koje je realizovala Kačavenda-Radić (2010, 2009a, 2009b, 2005, 1992, 1990, 1989, 1985) postavila pravce razvoja andragogije slobodnog vremena i omogućila dalja istraživanja u ovoj oblasti, pa time i ovo. Kao što smo mogli videti, mnogi naši rezultati su potvrdili ili su se nadogradili na ranije empirijske nalaze obrazovanja odraslih i njihovog slobodnog vremena. Najznačajnijim nam se čine oni koji se tiču univerzalnosti potrebe odraslih da se obrazuju za slobodno vreme, kao i oni koji se tiču obrazovne pripremljenosti i pozitivne povezanosti za samopotvrđivanjem u slobodnom vremenu.

Najzad, kako će se dobijeni nalazi koristiti u smislu kreiranja dokoličarskog obrazovanja i kakve će imati implikacije u kontekstu andragoške prakse, zavisi od samih kreatora obrazovno-dokoličarskih programa, odnosno njihovih preferencija u odnosu na pristup koji određuje i andragoško-metodičke specifičnosti takvih programa. To nas vraća na jedno od bitnih pitanja koje smo postavili u ovom radu, a to je kakvo treba da bude dokoličarsko obrazovanje da bi dalo stvarni i aktuelni doprinos kvalitetu slobodnog vremena odraslog čoveka. U tom smislu, naša finalna sugestija kretala bi se ka uvažavanju dokoličarskog i razigranog pristupa obrazovanju, zasnovanom na učenju usmerenom na razvoj, koje prepoznaje odrasle kao aktere u svom slobodnom vremenu, ali i one koji to isto slobodno vreme kreativno stvaraju.

LITERATURA

Allison, M. T. (2000). Leisure, Diversity and Social Justice. *Journal of Leisure Research*, 32(1), 2-6.

Anderson, K. L. & Burchardt, C. S. (1999). Conceptualisation and Measurement of Quality of Life as an Outcome Variable for Health Care Intervention and Research. *Journal of Advanced Research*, 29(2), 298-306.

Arai, S., & Pedlar, A. (2003). Moving Beyond Individualism in Leisure Theory: A Critical Analysis of Concepts of Community and Social Engagement. *Leisure Studies*, 22, 185-202.

Aristotel (1980). *Nikomahova etika*. Beograd: BIGZ.

Argyle, M. (1996). *The Social Psychology of Leisure*. New York, NY: Penguin Books.

Ateca-Amestoy, V., Serrano-del-Rosal, R., & Vera-Toscano, E. (2004). *The Leisure Experience: Me and the Others* (No. 0418). Institute for Social Studies of Andalusia-Higher Council for Scientific Research.

https://scholar.google.com/scholar?q=The+leisure+experience%3A+Me+and+the+others.+&btnG=&hl=sr&as_sdt=0%2C5&as_vis=1

Ball, S. J. (2009). Privatizing Education, Privatizing Education Policy, Privatizing Educational Research: Network Governance and the 'Competition State'. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99.

Ball, S. J. (2010). New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: The Gathering of a Perfect Storm. *European Educational Research Journal*, 9(2), 124-137.

Beard, J. G., & Ragheb, M. G. (1980). Measuring Leisure Satisfaction. *Journal of Leisure Research*, 12(1), 20-33.

Beggs, B. A., & Elkins, D. J. (2010). The Influence of Leisure Motivation on Leisure Satisfaction. *LARNet-The Cyber Journal of Applied Leisure and Recreation Research*, (July). Retrieved on 12.12.2014. from: <http://larnet.org/2010-02.html>

Bess, M. (1988). Interview with Michel Foucault (3 November, 1980). *History of the Present* 4, (1-2), 11-13.

- Best, S. (2009). *Leisure studies: Themes and perspectives*. London: Sage.
- Boniwell, I. (2011). The Concept of Eudaimonic Well-Being. Retrieved on 28th May, 2011 from <http://positive-psychology.org.uk/pp-theory/eudaimonia/34-the-concept-of-eudaimonic-well-being.html>
- Božović, R. R. (2010). *Tišina dokolice*. Beograd: Čigoja štampa.
- Caldwell, L. L., Baldwin, C. K., Walls, T., & Smith, E. (2004). Preliminary Effects of a Leisure Education Program to Promote Healthy Use of Free Time among Middle School Adolescents. *Journal of Leisure Research*, 36(3), 310-335.
- Carruthers, C., & Hood, C. D. (2004). The Power of the Positive: Leisure and Well-being. *Therapeutic Recreation Journal*, 38(2), 225-245.
- Chung, C. W., Chen, J. C., & Lin, C. C. (2013). A Study of Relationship between Motivation, Involvement and Leisure Benefits. *Business and Information Conference*, Bali, July 7-9, 2013
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* [5th ed.] London: Routledge Falmer.
- Cohen, S. A. (2013). Leisure, Identities and Personal Growth. In S. Elkington & S. Gammon (Eds.) *Contemporary Perspectives in Leisure: Meanings, Motives and Lifelong Learning*. London: Routledge (pp. 197-210).
- Cohen-Gewerc, E. & Stebbins, R. A. (2007a). Introduction. In E. Cohen-Gewerc & R. A. Stebbins (Eds.), *The Pivotal Role of Leisure Education: Finding Personal Fulfillment in This Century* (pp. xi-xii). State College, PA: Venture Publishing, Inc.
- Cohen-Gewerc, E. & Stebbins, R. A. (2007b). The Idea of Leisure. In E. Cohen-Gewerc & R. A. Stebbins (Eds.), *The Pivotal Role of Leisure Education: Finding Personal Fulfillment in This Century* (pp. 1-14). State College, PA: Venture Publishing, Inc.
- Cohen-Gewerc, E. & Stebbins, R. A. (2007c). The Nature of Leisure Education. In E. Cohen-Gewerc and R. A. Stebbins (Eds.) *The Pivotal Role of Leisure*

Education: Finding Personal Fulfillment in This Century (pp. 33-50). State College, PA: Venture Publishing, Inc.

Cohen-Gewerc, E. & Stebbins, R. A. (2007d). Conclusions. In E. Cohen-Gewerc & R. A. Stebbins (Eds.) *The Pivotal Role of Leisure Education: Finding Personal Fulfillment in This Century* (pp. 153-172). State College, PA: Venture Publishing, Inc.

Corijn, E. (1987). Leisure Education and Emancipation in Today's Context. *European Journal of Education*, 22(3/4), 265-274.

Csikszentmihályi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.

Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: HarperCollins.

Csikszentmihályi, M. (1997). Flow and the Psychology of Discovery and Invention. *Harper Perennial, New York*. Retrieved from Internet (on 3.12.2014) from:
<http://www.bioenterprise.ca/docs/creativity-by-mihaly-csikszentmihalyi.pdf>.

Csikszentmihályi, M. (1999). If We Are So Rich, Why Aren't We Happy?. *American Psychologist*, 54(10), 821.

Csikszentmihályi, M. (2000). The Costs and Benefits of Consuming. *The Journal of Consumer Research*, 27(2), 267-272.

Csikszentmihályi, M., & Hunter, J. (2003). Happiness in Everyday Life: The Uses of Experience Sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 185-199.

Csikszentmihályi, M. (2004). *Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. NY: New York: Penguin Books.

Datillo, J. & Murphy, W. (1991). *Leisure Education Program Planning: A Systematic Approach*. State College, PA: Venture Publishing, Inc.

Dattilo, J., Kleiber, D., & Williams, R. (1998). Self-Determination and Enjoyment Enhancement: A Psychologically-Based Service Delivery Model for Therapeutic Recreation. *Therapeutic Recreation Journal*, 32, 258-271.

Datillo, J. (2008). *Leisure Education Program Planning: A Systematic Approach* (3rd ed.). State College, PA: Venture Publishing, Inc.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press, (pp. 3-33).

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185.

Deem, R. (1988). *Work, Unemployment and Leisure*. London: Routledge.

Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring Quality of Life: Economic, Social, and Subjective Indicators. *Social Indicators Research*, 40(1-2), 189-216.

Dieser, R. B. (2002). A Personal Narrative of a Cross-Cultural Experience in Therapeutic Recreation: Unmasking the Masked. *Therapeutic Recreation Journal*, 36(1), 84-96.

Dieser, R. B. (2002). A Personal Narrative of a Cross-Cultural Experience in Therapeutic Recreation: Unmasking the Masked. *Therapeutic Recreation Journal*, 36(1), 84-96.

Dieser, R. B. (2011). A Follow-up Investigation of the Fundamental Attribution Error in Leisure Education Research. *Therapeutic Recreation Journal*, 45(3), 190-213.

Deiser, R. B. (2013). *Leisure Education: A Person-Centered, System-Directed, Social Policy Perspective*. Urbana, IL: Segamore Publishing.

Edginton, C. R., Jordan, D. J., DeGraaf, D. G., & Edginton, S. R. (2002). *Leisure and Life Satisfaction: Foundational Perspectives* (3rd ed.). N.Y.: McGraw-Hill.

Edginton, C. R. & Chen, P. (2008). *Leisure as Transformation* (Vol. 4). Champaign, IL: Sagamore Publishing.

Edwards, R. & Usher, R. (1997). All to Play for? Adult Education, Leisure and Consumer Culture. *Studies in the Education of Adults*, 29(1), 68-81.

Edwards, R., & Usher, R. (2001). Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education?. *Adult Education Quarterly*, 51(4), 273-287.

Felce, D., & Perry, J. (1995). Quality of Life: Its Definition and Measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16(1), 51-74.

Felce, D. (1997). Defining and Applying the Concept of Quality of Life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(2), 126-135.

Fox, K. M., & Klaiber, E. (2006). Listening for a Leisure Remix. *Leisure Sciences*, 28(5), 411-430.

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.

García-Villamizar, D. A., & Dattilo, J. (2010). Effects of a Leisure Programme on Quality of Life and Stress of Individuals with ASD. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(7), 611-619.

Godbey, G. (2008). *Leisure in Your Life: New Perspectives*. State College, PA: Venture Publishing, Inc.

Goodale, T. & Godbey, G. (1988). *The Evolution of Leisure: Historical and Philosophical Perspectives*. New York, NY: Venture Publishing, Inc.

Gramann, J. H. & Allison, M. T. (1999). Ethnicity, Race, and Leisure. *Leisure Studies: Prospects for the Twenty-First Century*, 283-297.

Gunter, B. G., & Gunter, N. C. (1980). Leisure Styles: A Conceptual Framework for Modern Leisure. *The Sociological Quarterly*, 21(3), 361-374.

Hales, R., & Watkins, M. (2004). The Potential Contribution of Phenomenography to Study Individuals' Meanings of Environmental Responsibility. *Connections and Disconnections: Examining the Reality and Rhetoric. International Perspectives on Outdoor Education Theory and Practice*.

Hammell, K. W. (2004). Dimensions of Meaning in the Occupations of Daily Life. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 71(5), 296-305.

Hart, J. K. (1925). The Place of Leisure in Life. In *Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 118, Giant Power*, (pp. 111-115). New York, NY: Sage Publications, Inc. in association with the American Academy of Political and Social Science.

Havighurst, R.J. (1957). The Leisure Activities of the Middle-Aged. *The American Journal of Sociology*, 63(2), 152-162.

Havighurst, R. J., & Donald, M. N. (1959). The Meanings of Leisure. *Social Forces*, 37(4), 355-360.

Hawkins, B. A. (1997). Promoting Quality of Life through Leisure and Recreation. *Quality of Life: Application to Persons with Disabilities*, 2, 117-129.

Henderson, K. A., & Allen, K. R. (1991). The Ethic of Care: Leisure Possibilities and Constraints for Women. *Loisir et Societe/Society and Leisure*, 14(1), 97-113.

Henderson, K. A., Bialeschki, D., Shaw, S., & Freysinger, V. (1996). *Both Gains and Gaps: Feminist Perspectives on Women's Leisure*. State College, PA: Venture

- Henderson, K. A., Bialeschki, M. D., Shaw, S. M., & Freysinger, V. J. (2003). *A Leisure of One's Own: A Feminist Perspective on Women's Leisure*. State College, PA: Venture Publishing Inc.
- Henderson, K. A., Pesley, J., & Bialeschki, M. D. (2004). Theory in Recreation and Leisure Research: Reflections from the Editors. *Leisure Sciences*, 26(4), 411-425.
- Henderson, K. A. (2007). Leisure Education and the Leisure Industries. In E. Cohen-Gewerc & R. A. Stebbins (Eds.) *The Pivotal Role of Leisure Education: Finding Personal Fulfillment in This Century* (pp. 131-152). State College, PA: Venture Publishing, Inc.
- Henderson K. A. (2010). Importance of Leisure to Individuals and Society. In: *Dimensions of Leisure for Life – Individuals and Society*. Champaign, IL: Human Kinetics, Inc. (p.p. 3-26)
- Henry, J. (2006). Strategies For Achieving Well-Being. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology* (pp. 120-138). New York: Oxford University Press.
- Holzman, L. (1999). (Ed.). *Performing Psychology: A Postmodern Culture of the Mind*. New York: Routledge.
- Holzman, L. (2009). *Vigotsky at Work and Play*. New York: Routledge.
- Holzman, L. (2013). The Overweight Brain: Introduction. Retrieved from Internet on October 26th, 2014 from: <http://loisholzman.org/2013/11/the-overweight-brain-introduction/>
- Hutchinson, S., & Robertson, B. (2012). Leisure Education: A New Goal for An Old Idea Whose Time Has Come. *Pedagogia Social*, (19), 127-139.
- Juniu, S., Samdahl, D. M., Scott, D., & Weissinger, E. (2000). Downshifting: Regaining the Essence of Leisure. *Journal of Leisure Research*, 32(1), 69-73.
- Kačavenda-Radić, N. (1985). *Obrazovanje kao činilac korišćenja slobodnog vremena zaposlenih. Doktorska disertacija*. Beograd: Filozofski fakultet.

Kačavenda-Radić, N. (1989). *Slobodno vreme i obrazovanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kačavenda-Radić, N. (1990). Ka andragogiji slobodnog vremena. *Andragogija*, 36 (4-6), 167-178.

Kačavenda-Radić, N. (1991). *Refleksije o/slobodnog vremena*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.

Kačavenda-Radić, N. (1997a). Istraživanja u oblasti dokolice i obrazovanja - svetske relacije. U: Medić, S. (Ur.) *Istraživanja u pedagogiji i andragogiji*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, (str. 111-120).

Kačavenda-Radić, N. (1997b). Interkulturno obrazovanje - projekat Svetske asocijacije za dokolicu i rekreaciju. U: Medić, S. (Ur.) *Istraživanja u pedagogiji i andragogiji*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, (str. 121-125).

Kačavenda-Radić, N. (2003). Sustainability and Education of the Population for Incoming Tourism. In: Đorđević, J. (Ed.) *The Development and Potentials of Ecotourism on Balkan Peninsula* (Vol. II). Belgrade: Stručna knjiga, (pp. 21-31).

Kačavenda-Radić, N. (2005). Leisure as an Opportunity for Lifelong Learning. In: Terzis, N. P. (Ed.) *Lifelong Learning in the Balkans*. Thessaloniki: Balkan Society for Lifelong Learning, (pp. 703-713).

Kačavenda-Radić, N. (2008). Turističko putovanje i dokolica kao vrednosti i neke obrazovne karakteristike odraslih. *Andragoške studije*, 1 (1/2), 77-90.

Kačavenda-Radić, N. (2009a). Leisure Education: Core Issues and Models. *Andragoške studije*, 2, 263-279.

Kačavenda-Radić, N. (2009b). Pedagogija slobodnog vremena: Tendencije i relevantne oblasti u obrazovanju pedagoga. U: Potkonjak, N. (Ur.) *Buduća škola: zbornik radova sa naučnog skupa*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja, (str. 664-682).

Kačavenda-Radić, N. (2010). Global Perspective on Leisure and Preparation of Professionals in Leisure Education. In: Medić, S, Ebner, R. & Popović, K. (Eds.)

Adult Education: The Response to Global Crises – Strengths and Challenges of the Profession. Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, (pp. 191-206).

Kačavenda-Radić, N., Nikolić Maksić & Ljujuć, B. (2011). Kvalitet dokoličarskog i komunikaciono-medijskog obrazovanja odraslih. U Kačavenda-Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. & Antonijević, R. (Ur.). *Kvalitet u obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju (str. 73-97).

Kahakalau, K., Fox, K. & Dieser, R. (2002). Rethinking the Leisure Education Process. In: *Tenth Canadian Congress on Leisure Research, May* (pp. 22-25).

Kaplan, M. (1960). *Leisure in America: A Social Inquiry*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Kasser, T. (2004). The Good Life or the Goods Life? Positive Psychology and Personal Well-Being in the Culture of Consumption. In Linley, P. A. & Joseph, S. (Eds.) *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc. (pp. 55-67).

Kelly, J. R. (1981). *Leisure Interaction and the Social Dialectic*. *Social Forces*, 60(2), 304-322.

Kelly, J. R. (1990). *Leisure* (2nd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kelly, J. R. (1997). Leisure as Life: Outline of a Poststructuralist Reconstruction. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 20(2), 401-418.

Kelly, J. (2003). Leisure as Life: Outline of a Poststructuralist Reconstruction. In: T. Zeleza & C. R. Veney, (Eds.) *Leisure in Urban Africa*, Trenton, N. J.: Africa World Press (39).

Kelly, J. R. (2009). Work and Leisure: A Simplified Paradigm. *Journal of Leisure Research*, 41(3), 439-451.

Kelly, J. R. (2012). *Leisure* (Ed. 4). Urbana, IL: Sagamore Publishing.

Kernan, J. B. & Domzal, T. J. (2000). Getting a Life: Homo Ludens as Postmodern Identity. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 8(4), 79-84.

- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007-1022.
- Kleiber, D. A. (1999). *Leisure Experience and Human Development: A Dialectical Interpretation*. New York, NY: Basic Books.
- Knowles, S. J. (2002). Marital Satisfaction, Shared Leisure, and Leisure Satisfaction in Married Couples with Adolescents. *Master Dissertation*, Edmond, OK: Oklahoma Christian University.
- Korotkov, D., McLean, H., & Hamilton, L. (2011). Predicting Leisure Satisfaction: A Comparative Analysis of the Agency and Communion Model with the Five-Factor Model of Personality. *The American Association of Behavioral and Social Sciences Journal, 15*, 1-20.
- Koshar, R. (2002). Seeing, Traveling, and Consuming: An Introduction. In R. Koshar (Ed.) *Histories of Leisure* (pp. 1-24). Oxford: Berg.
- Kuhn, T. S. (2012). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago press.
- Labone, M. (1996). The Roaring Silence in the Sociology of Leisure. *Social Alternatives, 15*(2), 30-32.
- Lazarević, B. (2001). Andragoški aspekti Aristotelovog shvatanja dokolice. *Andragoške studije, 8*(1-2), 27-41.
- Leitner, M. J., & Leitner, S. F. (2012). Leisure Enhancement. *Urbana, 51*, 61801.
- Lipovetsky, G. (2008). *Paradoksalna sreća: Oglad o hiperpotrošačkom društvu*. Zagreb: Izdanja Antibarbarus.
- Lloyd, K. M., & Auld, C. J. (2002). The Role of Leisure in Determining Quality of Life: Issues of Content and Measurement. *Social Indicators Research, 57*(1), 43-71.
- Lobo, F. (2007). Leisure and Lifelong Learning: Middle and Old Age. In E. Cohen-Gewerc & R. A. Stebbins (Eds.) *The Pivotal Role of Leisure Education*:

Finding Personal Fulfillment in This Century (pp. 91-109). State College, PA: Venture Publishing, Inc.

Ljujić, B., Nikolić-Maksić, T. & Maksimović, M. (2012). Epistemološke osnove istraživanja u obrazovanju odraslih. *Obrazovanje odraslih*, 12(1), 61-78.

Maksimovic, M. and Nikolic Maksic, T. (2013). Body Empathy and Counseling Relationship - Andragogical Perspectives. In: Despotovic, M. and Hebib, E. (Eds.): *Contemporary Issues of Education Quality*. Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy.

Mannell, R. C. & Kleiber, D. A. (1997). *A Social Psychology of Leisure*. New York, NY: Venture Publishing Inc.

Maslow, A. H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.

Medić, S., Milanović, M., Popović, K. i Despotović, M. (2009). *Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih – Programski/prosvetni ogled kao aktivna mera*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.

Mendo, H. A. (2000). Acerca del ocio, del tiempo libre y de la animación sociocultural. *Revista digital de educación Física y Deportes (Arg)* 5(23).

Mitić, D. (2001). *Rekreacija*. Beograd: Fakultet za sport i fizičku rekreaciju.

Mundy, J., & Odum, L. (1979). *Leisure Education: Theory and Practice*. New York, NY: John Wiley and Sons.

Nakamura, J.; & Csikszentmihalyi, M. (2001). Flow Theory and Research. In C. R. Snyder, Erik Wright, & Shane J. Lopez. *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: University Press. (pp.195–206).

Neulinger, J. (1974). *The Psychology of Leisure: Research Approaches to the Study of Leisure*. Springfield, IL: Charles. C. Thomas.

Neulinger, J., & Breit, M. (2009). Attitude Dimensions of Leisure: A Replication Study. *Journal of Leisure Research*, 41(3), 361.

Newman, F. (2000). The Performance of Revolution (more thoughts on the postmodernization of Marxism). In L. Holzman and J. Morss (Eds.), *Postmodern Psychologies, Societal Practice and Political Life* (pp. 165-176). New York: Routledge.

Nikolić Maksić, T. (2009). Self-koncept i obrazovanje odraslih u slobodnom vremenu. *Magistarska teza*. Beograd: Filozofski fakultet.

Nikolić-Maksić, T., & Ljujić, B. (2012). O igri u odraslom dobu i njenim obrazovnim implikacijama. *Andragoške studije*, 2, 105-119.

Parr, M. G. (2006). Shaking up the Bag: A Response to Fox and Klaiber. *Leisure Science*, 28, 447-450.

Patterson, I. (2007). Leisure Education for Special Groups. In E. Cohen-Gewerc & R. A. Stebbins (Eds.) *The Pivotal Role of Leisure Education: Finding Personal Fulfillment in This Century* (pp. 111-130). State College, PA: Venture Publishing, Inc.

Payne, J. H. (1991). Understanding Adult Education and Leisure. *Leisure Studies*, 10(2), 149-162.

Pejatović, A. (2005). *Obrazovanje i kvalitet života*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Pesavento, P. C. & Ashton, C. (Eds.) (2011). *Leisure Education In the Schools: Promoting Healthy Lifestyles for All Children and Youth - A Position Paper of the American Association for Physical Activity and Recreation (AAPAR): Taskforce on Leisure Education in the Schools*. San Diego, CA: AAHPERD Convention.

Peters, M. (2009a). Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective. *The Journal of Educational Enquiry*, 2(2).

Peters, M. (2009b). National Education Policy Constructions of the 'Knowledge Economy': Towards a Critique. *The Journal of Educational Enquiry*, 2(1).

Plumb, D. (2014). People Learn: Towards a Realist Theory of Adult Learning. Paper presentation in: *Annual Conference Proceedings*. St. Catherines: CASAE/ACEEA, (pp. 195-200).

- Preht, R. D. (2011). *Ko sam ja – i ako jesam, koliko sam?* Beograd: Mono i Manjana.
- Roberts, L. J. (2000). Thomas Kuhn's the Structure of Scientific Revolutions. *A Review of General Semantics*, 57 (1), 59-69.
- Robertson, B. J., & Shannon, C. S. (2002). Sources of Leisure Education: Youth in School and Custody Settings. In *Proceedings of the 10th Canadian Congress on Leisure Research*. Edmonton, AB (pp. 238-287).
- Robinson, J. A. (2003). Perceived Freedom and Leisure Satisfaction of Mothers with Preschool-Aged Children. *Master Thesis*, College of Health and Human Services of Ohio Univeristy. Recreation Studies (pp. 81).
- Rodríguez, A., Látková, P., & Sun, Y. Y. (2008). The Relationship Between Leisure and Life Satisfaction: Application of Activity and Need Theory. *Social Indicators Research*, 86(1), 163-175.
- Rodriguez, A. & Gamble, D. (2010). Leisure and Quality of Life. In *Human Kinetics: Dimensions of Leisure for Life - Individuals and Society* (pp. 47-56). Champaign, IL: Human Kinetics Inc.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education May Become*. Columbus (OH): Charles E. Merrill.
- Rojek, C. (1993). *Ways of Escape: Modern Transformations in Leisure and Travel*. Macmillan Press Ltd.
- Rojek, C. (1995). *Decentring Leisure: Rethinking Leisure Theory* (Vol. 35). London: Sage.
- Rojek, C. (2005). An Outline of the Action Approach to Leisure Studies. *Leisure Studies*, 24(1), 13-25.
- Rojek, C. (2010). *The Labour of Leisure: The Culture of Our Time*. London: SAGE Publications.
- Russell, B. (1935). The Limits of Empiricism. In *Proceedings of the Aristotelian Society* (pp. 131-150). Harrison & Sons, Ltd.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.

Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28.

Ryff, C. D., & Singer, B. (2000). Interpersonal Flourishing: A Positive Health Agenda for the New Millennium. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 30-44.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Best News Yet on the Six-Factor Model of Well-Being. *Social Science Research*, 35(4), 1103-1119.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know Thyself and Become what You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.

Samdahl, D. M. (2000). Reflections on the Future of Leisure Studies. Retrieved on 14.6.2013 from:
http://funlibre.org/biblioteca2/docs_digitales/investigacion/reflections_on_the_future_of_leisure_studies.pdf

Savićević, D. M. (2004). *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Savićević, D. M. (2004). *Učenje i starenje*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Schulz, J., & Watkins, M. (2007). The Development of the Leisure Meanings Inventory. *Journal of Leisure Research*, 39(3), 477-497.

Sellick, J. (2002). Leisure Education: Models and Curriculum Development. Retrieved from Internet (on 6.12.2012):
<http://scholar.google.com/scholar?hl=sr&q=sellick%2C+leisure+educaton+models&btnG=>

Seligman, M. E., & Csíkszentmihályi, M. (2000). *Positive Psychology: An Introduction* (Vol. 55, No. 1, pp. 5-14). American Psychologist: American Psychological Association.

Seligman, M. E. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: University Press (p.p. 3-12).

Seligman, M. E., Parks, A. C., & Steen, T. (2004). A Balanced Psychology and a Full Life. *Philosophical Transactions-Royal Society of London Series B - Biological Sciences*, 359, 1379-1382.

- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive Psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774-778.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Sharpe, E. K. & Lashua, B. D. (2008). Introduction to the Special Issue: Tuning in to Popular Leisure. *Leisure/Loisir*, 32(2), 245-258.
- Shen, X. S. & Yarnal, C. (2010). Blowing Open the Serious Leisure-Casual Leisure Dichotomy: What's In There? *Leisure Sciences*, 32(2), 162-179.
- Sivan, A., & Raskin, H. (1997). Successful Models for Leisure Education in Israel. *World Leisure & Recreation*, 39(2), 39-40.
- Sivan, A. (1997). Recent Developments in Leisure Education Research and Implementation. *World Leisure & Recreation*, 39(2), 41-44.
- Sivan, A., & Ruskin, H. (2000). Introduction. In Sivan, A., & Ruskin, H. (Eds.) *Leisure Education, Community Development, and Populations with Special Needs*. New York, NY: CABI Publishing.
- Sivan, A. (2006). Leisure and Education. In Rojek, C., Shaw, S. M. & Veal, A.J. (Eds.), *A Handbook of Leisure Studies* (pp. 433-437). New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Sivan, A. (2007). Educating for Leisure. In Cohen-Gewerc and Stebbins (Eds.) *The Pivotal Role of Leisure Education: Finding Personal Fulfillment in This Century* (pp. 51-69). State College, PA: Venture Publishing, Inc.
- Sivan, A. (2008). Leisure Education in Educational Settings: From Instruction to Inspiration. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 31(1), 49-68.
- Sivan, A. & Stebbins, R. A. (2011). Leisure Education: Definition, Aims, Advocacy, and Practices are We Talking About the Same Thing(s)? *World Leisure Journal*, 53(1), 27-41.

Smith, S. L. (1990). *Dictionary of Concepts in Recreation and Leisure Studies*. Westport: Greenwood Press.

Spector, C. (2007). Leisure and Lifelong Learning: Childhood and Adolescence. In E. Cohen-Gewerc & R. A. Stebbins (Eds.) *The Pivotal Role of Leisure Education: Finding Personal-Fulfillment in this Century*, (pp. 71-90). State College, PA: Venture Publishing, Inc.

Stebbins, R. A. (1982). Serious Leisure: A Conceptual Statement. *Pacific Sociological Review*, 25(2), 251-272.

Stebbins, R. A. (1997). Casual Leisure: A Conceptual Statement. *Leisure Studies*, 16(1), 17-25.

Stebbins, R. A. (1999). Educating for Serious Leisure: Leisure Education in Theory and Practice. *World Leisure & Recreation*, 41(4), 14-19.

Stebbins, R. A. (2001). Volunteering-Mainstream and Marginal: Preserving the Leisure Experience. *LSA PUBLICATION*, 75, 1-10.

Stebbins, R. A. (2004). Serious Leisure, Volunteerism, Quality of Life. In Haworth, J. T. & Veal, A. J. (Eds.) *Work and Leisure*. London: Routledge (pp. 200-213).

Stebbins, R. A. (2005). Finding an Optimal Leisure Lifestyle: Observations from a Study of Nature Challenge Hobbyists. Abstract of Papers Presented at the Eleventh Canadian Congress on Leisure Research, May 17 – 20, 2005. *Canadian Association for Leisure Studies*. Retrieved on 14.12.29014. from: <http://lin.ca/sites/default/files/attachments/CCLR11-144.pdf>

Stebbins, R. A. (2005a). Project-Based Leisure: Theoretical Neglect of a Common Use of Free Time. *Leisure Studies*, 24, 1-11.

Stebbins, R.A. (2005b). Choice and Experiential Definitions of Leisure. *Leisure Sciences*, 27, 349-352.

Stebbins, R. A. (2006). Serious Leisure. In Rojek, C., Shaw, S. M., & Veal, A. J. (2006). *A Handbook of Leisure Studies*. New York, NY: Palgrave Macmillan, (pp. 448-458).

Stebbins, R. A. (2006). Discretionary Time Commitment: Effects on Leisure Choice and Lifestyle. *Leisure Reflections* No. 12. LSA Newsletter 74. Retrieved on 14.12.2014. from:

<http://www.seriousleisure.net/uploads/8/3/3/8/8338986/reflections12.pdf>

Stebbins, R. A. (2007). *Serious Leisure: A Perspective for Our Time* (Vol. 95). Transaction Publishers.

Stebbins, R. A. (2008). *Serious Leisure: A Perspective for Our Time*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Stebbins, R. A. (2009a). Would You Volunteer? *Society*, 46(2), 155-159.

Stebbins, R. A. (2009b). Leisure and Its Relationship to Library and Information Science: Bridging the Gap. *Library trends*, 57(4), 618-631.

Stumbo, N. J., & Thompson, S. R. (Eds.). (1986). *Leisure Education: A Manual of Activities and Resources*. Peoria, IL: Central Illinois Center for Independent Living.

Tsai, C., Liu, L. & Wu, M. (2012). Relationship among Leisure Satisfaction, Spiritual Wellness, and Self-Esteem of Older Adults. *World Academy of Science, Engineering & Technology*, 72, 1228-1231.

Tsatsaroni, A., & Evans, J. (2013). Adult Numeracy and the Totally Pedagogised Society: PIAAC and Other International Surveys in the Context of Global Educational Policy on Lifelong Learning. *Educational Studies in Mathematics*, 1-20.

Tyler, W. (2004). 2 Silent, Invisible, Total. *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, 15.

Urban, R. (2007). Second Life, Serious Leisure and LIS. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 33(6), 38-40.

Usher, R. (2009). Experience, Pedagogy, and Social Practices. In Illeris, K. (Ed.) *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists - In Their Own Words* (pp. 169-183) London: Routledge.

- Veblen, T. (2007). *The Theory of the Leisure Class*. Oxford: University Press.
- Vujisić-Živković, N. (2009). Pedagogizacija kao konceptijski okvir za razumevanje modernog obrazovanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41, 247-263.
- Walker, G. J., Deng, J., & Dieser, R. (2005). Culture, Self-Construal, and Leisure Research and Practice. *Journal of Leisure Research*, 37, 77-99.
- Watkins, M. (2002). Mapping Leisure: An Application of Phenomenography. In *Celebrating the Past and Future of Canadian Leisure Studies. Book of Abstracts from the Tenth Canadian Congress on Leisure Research* (pp. 340-343).
- Watkins, M. (2008). A Follow-up Study into Different Ways of Experiencing Leisure. *Annals of Leisure Research*, 11(1-2), 205-224.
- Watkins, M. (2010). A Longitudinal Study of Changeability in Leisure Meanings. *Leisure Studies*, 29(4), 361-376.
- Wenger, (2009) A Social Theory of Learning. In Illeris, K. (Ed.) *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists - In Their Own Words* (pp. 209-218) London: Routledge.

PRILOG

Pred Vama se nalazi upitnik koji se odnosi na istraživanje povezanosti slobodnog vremena i obrazovanja. Upitnik je anonimn, te nema potrebe da navodite svoje ime i lične podatke, a Vaši odgovori i rezultati istraživanja biće upotrebljeni isključivo u naučne svrhe. Upitnik se sastoji iz dva dela. Molimo Vas da pažljivo pročitate uputstva za popunjavanje ispred svakog pitanja i da u skladu sa njima popunite upitnik i na taj način date doprinos ovom istraživanju. Ne postoje tačni ili netačni odgovori i nije potrebno da budete stručnjak bilo koje vrste da biste ga kompletirali. Odgovorite iskreno na sva pitanja i trudite se da izrazite sebe što je moguće preciznije. Hvala unapred na dobroj volji i pruženoj pomoći.

1. U narednom setu pitanja opredelite se za jednu od ponuđenih opcija zaokruživanjem broja ispred biranog odgovora ili, tamo gde je potrebno, upišite odgovor na praznu liniju:

Kog ste pola?

- | | |
|-----------|------------|
| 1. Muškog | 2. Ženskog |
|-----------|------------|

Koliko imate godina?

- | | |
|----------|-------------|
| 1. 18-30 | 3. 51-65 |
| 2. 31-50 | 4. Preko 66 |

Da li ste zaposleni?

- | | |
|-----------------|------------------|
| 1. Zaposlen/a | 3. Student/kinja |
| 2. Nezaposlen/a | 4. Penzioner/ka |

Koji je Vaš nivo formalnog obrazovanja?

- | | |
|--|---|
| 1. Osnovna škola | 4. Fakultet |
| 2. Srednja škola (trogodišnja ili četvorogodišnja) | 5. Poslediplomsko formalno usavršavanje |
| 3. Viša škola (visoka strukovna škola) | |

Navedite obrazovni program u koji ste trenutno uključeni:

Koliko ste zadovoljni tim programom tj. sadržajem obrazovanja koje trenutno stičete?

- | | |
|--|--|
| 1. Veoma sam zadovoljan/zadovoljna. | 4. Dosta sam nezadovoljan/nezadovoljna. |
| 2. Prilično sam zadovoljan/zadovoljna. | 5. U potpunosti sam nezadovoljan/nezadovoljna. |
| 3. Osrednje sam zadovoljan/zadovoljna. | |

Navedite način na koji se realizuje pomenuti obrazovni sadržaj:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------|
| 1. Kurs | 4. Posete ili putovanja |
| 2. Predavanje ili ciklus predavanja | 5. Radionice |
| 3. Seminar | 6. Nešto drugo: |
- _____

Da li ste zadovoljni načinom na koji stičete znanja i veštine?

- | | |
|--|--|
| 1. Veoma sam zadovoljan/zadovoljna. | 4. Dosta sam nezadovoljan/nezadovoljna. |
| 2. Prilično sam zadovoljan/zadovoljna. | 5. U potpunosti sam nezadovoljan/nezadovoljna. |
| 3. Osrednje sam zadovoljan/zadovoljna. | |

Kako je došlo do toga da se uključite u ovaj program?

- | | |
|---|--|
| 1. Morao/morala sam da se uključim da bih ostvario / ostvarila neke ciljeve koje sam sebi postavio/postavila. | 3. Uključio/uključila sam se jer to želim i ispunjava me da se time bavim u svom |
|---|--|

2. Uključio/uključila sam se jer je delovalo da može slobodnom vremenu.
da bude zabavno, a nemam trenutno bolju ideju kako
da ispunim slobodno vreme.

Bez obzira na Vašu trenutnu uključenost, odaberite i zaokružite odgovor koji u najvećoj meri opisuje Vaše ranije uključivanje u organizovane oblike obrazovanja:

- | | |
|--|--|
| 1. Prvi put sam sada uključen/a u organizovane oblike obrazovanja u slobodnom vremenu. | 4. Često se uključujem (nekoliko puta godišnje). |
| 2. Retko sam se uključivao/uključivala (manje od tri puta do sada). | 5. Može se reći da sam skoro stalno uključen/a u neki oblik organizovanog obrazovanja. |
| 3. Povremeno se uključujem u organizovane oblike obrazovanja (jednom u par godina). | |

Ukoliko jeste, u koju vrstu programa ste se najviše uključivali od ponuđenih?

- | | |
|---|--|
| 1. U programe usmerene na psihičko i fizičko zdravlje (joga, škola plesa, zdrava ishrana, lični razvoj, radionice osnaživanja...). | 4. U programe usmerene na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti (škola slikanja ili crtanja, vajanje, gluma, muzički programi, hor i pevanje, fotografija...). |
| 2. U programe usmerene na jezik i komunikaciju (kompjuterske obuke, strani jezici, novinarstvo...). | 5. U programe usmerene na razvijanje manuelnih veština i spretnosti (šivenje, krojenje, kursevi masaže, radionice „uradi sam“, dekoracija, aranžiranje cveća, ...). |
| 3. U programe usmerene na kulturno-istorijske vrednosti (predavanja iz kulture, hrišćanstva, društvenih ili prirodnih nauka, obilaženje kulturno-istorijskih spomenika...). | |

Da li ste bili zadovoljni tom vrstom obrazovnog programa?

- | | |
|--|--|
| 1. Veoma sam zadovoljan/zadovoljna. | 4. Dosta sam nezadovoljan/nezadovoljna. |
| 2. Prilično sam zadovoljan/zadovoljna. | 5. U potpunosti sam nezadovoljan/nezadovoljna. |
| 3. Osrednje sam zadovoljan/zadovoljna. | |

Bez obzira na dosadašnje iskustvo i trenutnu uključenost, u koje vrste sadržaja obrazovanja biste voleli da se uključite?

- | | |
|---|--|
| 1. U programe usmerene na psihičko i fizičko zdravlje (rekreativni programi, joga, tai-či, škola plesa, zdrava ishrana, lični razvoj, radionice osnaživanja...). | 4. U programe usmerene na razvijanje umetničkih vrednosti i sposobnosti (škola slikanja ili crtanja, vajanje, gluma, muzički programi, hor i pevanje, fotografija...). |
| 2. U programe usmerene na jezik i komunikaciju (kompjuterske obuke, strani jezici, novinarstvo...). | 5. U programe usmerene na razvijanje manuelnih veština i spretnosti (šivenje, krojenje, kursevi masaže, radionice „uradi sam“, dekoracija, aranžiranje cveća, ...). |
| 3. U programe usmerene na kulturno-istorijske vrednosti (predavanja iz kulture, hrišćanstva, društvenih ili prirodnih nauka, obilaženje kulturno-istorijskih spomenika...). | |

Na koji način biste voleli da stičete ta znanja i veštine, bez obzira na dosadašnju uključenost?

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------|
| 1. Kurs | 4. Posete ili putovanja |
| 2. Predavanje ili ciklus predavanja | 5. Radionice |
| 3. Seminar | 6. Nešto drugo: _____ |

Šta mislite, da li tu gde živite sredina pruža dovoljno mogućnosti za obrazovanje?

- | | |
|---|--|
| 1. Zadovoljan/zadovoljna sam mogućnostima koje mi pruža sredina. | 3. Nezadovoljan/nezadovoljna sam mogućnostima u vezi sa obrazovanjem koje se nude u mom neposrednom okruženju. |
| 2. Nisam ni zadovoljan/zadovoljna, ni nezadovoljan / nezadovoljna uslovima za obrazovanje u svom okruženju. | |

U kojoj meri se slažete sa tvrdnjom da obrazujući se u slobodnom vremenu Vi razvijate i samopotvrđujete Vašu ličnost?

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| 1. U potpunosti se slažem. | 4. Delimično se ne slažem. |
| 2. Delimično se slažem. | 5. U potpunosti se ne slažem. |
| 3. Osrednje se slažem. | |

Obrazujući se u slobodnom vremenu, u odnosu na koji aspekt ličnosti u najvećoj meri doprinosite njenom razvoju?

- | | |
|---|---|
| 1. Obrazovanjem u slobodnom vremenu razvijam pre svega svoj intelekt. | 4. Najviše razvijam svoje telo, fizički izgled i fizičku spremnost. |
| 2. Najviše razvijam socijalni aspekt ličnosti. | 5. Oplemenjujem i razvijam sebe, najviše u umetničkom i estetskom smislu. |
| 3. U najvećoj meri se razvijam i rastem u emotivnom smislu. | |

Obrazovanje koje je u vezi sa slobodnim vremenom nazivamo dokoličarsko obrazovanje. Kako biste Vi odredili dokoličarsko obrazovanje?

- | | |
|------------------------------------|-----------------------|
| 1. Obrazovanje u slobodnom vremenu | 4. Sve od navedenog |
| 2. Obrazovanje za slobodno vreme | 5. Nešto drugo: _____ |
| 3. Obrazovanje o slobodnom vremenu | |

U kojoj meri, prema Vašem mišljenju, obrazovanje doprinosi kvalitetu slobodnog vremena čoveka uopšte?

- | | |
|---|--|
| 1. Obrazovanje u najvećoj meri doprinosi kvalitetu slobodnog vremena čoveka. | 4. Obrazovanje doprinosi kvalitetu slobodnog vremena, ali ne u velikoj meri. |
| 2. Obrazovanje doprinosi kvalitetu slobodnog vremena, ali neke druge aktivnosti su značajnije za njegov kvalitet. | 5. Smatram da obrazovanje ne doprinosi kvalitetu slobodnog vremena čoveka. |
| 3. Obrazovanje doprinosi kvalitetu slobodnog vremena koliko i ostale stvari kojima se čovek bavi. | |

U kojoj meri Vaša ukupna znanja, veštine koje posedujete i sve što ste naučili doprinose kvalitetu Vašeg slobodnog vremena?

- | | |
|--|-------------------------|
| 1. Presudna su za njegov kvalitet. | 4. Ne doprinose mnogo. |
| 2. Sigurno doprinose, ali daleko od toga da je to presudno. | 5. Ne doprinose uopšte. |
| 3. Doprinosi, ali kao što doprinosi sve ostalo u vezi sa mnom. | |

U kojoj meri obrazovanje u koje ste trenutno uključeni doprinosi kvalitetu Vašeg slobodnog vremena?

- | | |
|---|--|
| <p>1. Obrazovanje u najvećoj meri doprinosi kvalitetu mog slobodnog vremena.</p> <p>2. Obrazovanje doprinosi kvalitetu slobodnog vremena, ali su neke druge aktivnosti kojima se bavim značajnije za njegov kvalitet.</p> <p>3. Obrazovanje doprinosi kvalitetu mog slobodnog vremena koliko i ostale stvari kojima se bavim.</p> | <p>4. Obrazovanje doprinosi kvalitetu mog slobodnog vremena, ali ne u velikoj meri.</p> <p>5. Iako se obrazujem u slobodnom vremenu, smatram da obrazovanje ne doprinosi kvalitetu mog slobodnog vremena uopšte.</p> |
|---|--|

Molimo Vas da procenite u kojoj meri doživljavate svoje slobodno vreme kao kvalitetno. Zaokružite odgovarajući broj gde 5 označava najvišu ocenu, a 1 najslabiju:

5 4 3 2 1

Šta mislite, koliko je važno slobodno vreme u životu čoveka uopšte?

- | | |
|--|--|
| <p>1. Slobodno vreme je najvažnije u životu čoveka.</p> <p>2. Slobodno vreme je važno u životu čoveka, ali nije najvažnije.</p> <p>3. Slobodno vreme je važno koliko i ostale oblasti života (posao, porodica...).</p> | <p>4. Iako se slažem da ima određeni značaj, slobodno vreme ipak nije toliko važno kao ostale stvari u životu čoveka.</p> <p>5. Nije uopšte važno.</p> |
|--|--|

Koliko je slobodno vreme važno za Vas lično?

- | | |
|--|---|
| <p>1. Slobodno vreme je za mene od neprocenjivog značaja, jer tek tu mogu u potpunosti da ispoljim sebe.</p> <p>2. Slobodno vreme mi je značajno, ali ne koliko neke druge stvari (kao na primer, da zaradim za život ili da se posvetim obavezama koje imam).</p> | <p>3. Slobodno vreme mi je podjednako važno kao sve drugo. Iako ima određeni značaj u mom životu, slobodno vreme mi nije toliko važno .</p> <p>4. Nije mi uopšte važno.</p> |
|--|---|
2. U narednom delu date su tvrdnje koje se odnose na Vaše slobodno vreme. Molimo Vas da iskažete u kojoj meri Vas svaka od njih opisuje. To ćete učiniti tako što ćete zaokružiti broj 5 ukoliko smatrate da Vas najbolje opisuje, 4 ukoliko Vas opisuje u nešto manjoj meri, 3 ukoliko tvrdnji pripisujete srednju vrednost, 2 ako smatrate da Vas opisuje u maloj meri i na kraju, ukoliko smatrate da Vas tvrdnja uopšte ne opisuje zaokružite 1.

Kada postoji pritisak da se nečim bavim u slobodnom vremenu, onda ono nije više slobodno.	5	4	3	2	1
Slobodno vreme prestaje da bude slobodno ako treba da ispuni očekivanja drugih.	5	4	3	2	1
Za mene, slobodno vreme je kada nisi aktivan/aktivna.	5	4	3	2	1
Ponekad se toliko opustim u slobodnom vremenu da se to može označiti kao duhovno iskustvo i to mi pruža mnogo zadovoljstva.	5	4	3	2	1
Ponekad se u slobodnom vremenu toliko udubim da zaboravim da postojim.	5	4	3	2	1
Ja se u slobodnom vremenu ponekad toliko zanesem da izgubim osećaj o vremenu.	5	4	3	2	1
Veći deo mog slobodnog vremena čine lenčarenje i pasivni odmor.	5	4	3	2	1
Slobodno vreme za mene znači nemati obaveze tj. raditi ono što želim, a ne ono što	5	4	3	2	1

sam dužan/dužna ili u obavezi da radim.					
Slobodno vreme mi služi samo da ispunim vreme nečim u životu.	5	4	3	2	1
Slobodno vreme se dešava kada sam u prilici da uzmem vreme za sebe i pobegnem od svakodnevnice.	5	4	3	2	1
Slobodno vreme se dešava u svim aspektima mog života i može da se javi u svakom momentu tokom dana.	5	4	3	2	1
Slobodno vreme se javlja samo kad imam vremena.	5	4	3	2	1
Slobodno vreme je vreme kada se odvojim od svakodnevne normalne rutine.	5	4	3	2	1
Slobodno vreme je kada mogu da ostvarim kontrolu i kada ne moram da ispunjavam tuđa očekivanja.	5	4	3	2	1
Slobodno vreme je vreme koje preostane kada sve drugo u životu završim.	5	4	3	2	1
Slobodno vreme za mene znači ne raditi ništa.	5	4	3	2	1
Slobodno vreme označava način da pročistim glavu i kada ne moram da mislim ni o čemu.	5	4	3	2	1
Slobodno vreme za mene predstavlja pauzu, promenu u odnosu na svakodnevni način života.	5	4	3	2	1
Slobodno vreme mi dozvoljava da se povežem sa nečim izvan sebe.	5	4	3	2	1
Slobodno vreme mi dozvoljava da pobegnem od svakodnevnice.	5	4	3	2	1
Često nalazim da je slobodno vreme ono vreme koje dozvoljava osvrt na život i kada mogu puno da otkrijem o sebi.	5	4	3	2	1
Nalazim da moja iskustva i aktivnosti u slobodnom vremenu započinju spontano.	5	4	3	2	1
Za mene je slobodno vreme često stvar trenutka jer su sve ostale obaveze u mom životu završene.	5	4	3	2	1
Slobodno vreme mi pruža priliku da se preporodim.	5	4	3	2	1
Nalazim da su aktivnosti kojima se bavim u svom slobodnom vremenu veoma interesantne.	5	4	3	2	1
Aktivnosti u mom slobodnom vremenu mi daju osećaj samopouzdanja.	5	4	3	2	1
Aktivnosti u mom slobodnom vremenu mi daju osećaj upeha, osećam kao da sam nešto postigao/postigla.	5	4	3	2	1
Koristim mnogo različitih veština i sposobnosti dok se bavim aktivnostima u svom slobodnom vremenu.	5	4	3	2	1
Aktivnosti u mom slobodnom vremenu povećavaju moje znanje o stvarima koje me okružuju.	5	4	3	2	1
Aktivnosti kojima se bavim u svom slobodnom vremenu pružaju mogućnost da probam nešto novo.	5	4	3	2	1
Aktivnosti kojima se bavim u svom slobodnom vremenu pomažu mi da naučim nešto o sebi.	5	4	3	2	1
Aktivnosti kojima se bavim u svom slobodnom vremenu pomažu mi da naučim nešto o drugim ljudima.	5	4	3	2	1
Kroz aktivnosti u slobodnom vremenu ulazim u interakciju sa drugim ljudima.	5	4	3	2	1
Aktivnosti u mom slobodnom vremenu su mi pomogle da ostvarim bliske kontakte i odnose sa drugima.	5	4	3	2	1
Ljudi koje srećem u aktivnostima kojima se bavim u slobodnom vremenu su prijateljski nastrojeni.	5	4	3	2	1
Družim se sa ljudima koji uživaju u bavljenju aktivnostima u slobodnom vremenu.	5	4	3	2	1
Aktivnosti u slobodnom vremenu mi pomažu da se opustim.	5	4	3	2	1

Aktivnosti u mom slobodnom vremenu pomažu mi da prevaziđem stres.	5	4	3	2	1
Aktivnosti u mom slobodnom doprinose mom emotivnom blagostanju.	5	4	3	2	1
Uključujem se u aktivnosti u slobodnom vremenu jednostavno zato što volim njima da se bavim.	5	4	3	2	1
Moje aktivnosti u slobodnom vremenu predstavljaju izazov u fizičkom smislu.	5	4	3	2	1
Bavim se onim aktivnostima u slobodnom vremenu koje razvijaju moju fizičku spremnost.	5	4	3	2	1
Uključujem se u aktivnosti slobodnog vremena da bih povratio/povratila fizičku snagu.	5	4	3	2	1
Moje aktivnosti slobodnog vremena mi pomažu da održim zdravlje.	5	4	3	2	1
Mesta i prostori gde se uključujem u aktivnosti slobodnog vremena su proветриrena i čista.	5	4	3	2	1
Mesta i prostori gde se uključujem u aktivnosti slobodnog vremena su interesantna.	5	4	3	2	1
Mesta i prostori gde se uključujem u aktivnosti slobodnog vremena su estetski gledano veoma lepa.	5	4	3	2	1
Mesta i prostori gde se uključujem u aktivnosti slobodnog vremena su dobro osmišljena i dizajnirana.	5	4	3	2	1
Kada je reč o slobodnom vremenu sebe bih opisao/opisala kao nekog ko radije deluje, nego nekog na koga se deluje.	5	4	3	2	1
Bitno mi je da u slobodnom vremenu budem aktivan/aktivna umesto da se odnosim pasivno prema okruženju i svetu uopšte.	5	4	3	2	1
Kada radim stvari koje volim, osećam da sam ja agent sopstvenog života, umesto da zavisim od nekog ili nečeg.	5	4	3	2	1
U slobodnom vremenu, u stanju sam da ispoljim svoju kreativnost.	5	4	3	2	1
Kontinuirano unapređujem ono čime se bavim u slobodnom vremenu, otkrivam i dolazim do nečeg novog.	5	4	3	2	1
Moje slobodno vreme je oslobođeno od ustaljenih obrazaca i pravila i mogu stvari da radim drugačije i na svoj način.	5	4	3	2	1
Ne dozvoljavam da moje slobodno vreme prolazi bez veze, već biram da radim ono što za mene ima smisao.	5	4	3	2	1
Kada radim ono što volim, osećam da život ima svrhu.	5	4	3	2	1
Važno mi je da pridajem značenje onome što radim u slobodnom vremenu.	5	4	3	2	1
Potpuno se predam aktivnosti kojom volim da se bavim u slobodnom vremenu.	5	4	3	2	1
Aktivnosti koje biram tretiram kao nešto svoje i posvećujem im se.	5	4	3	2	1
Kada se bavim onim što volim, toliko se zanesem da vreme za mene staje.	5	4	3	2	1
U mom slobodnom vremenu preovladava osećanje optimizma.	5	4	3	2	1
Kada počnem da radim ono što volim, to mi popravi raspoloženje.	5	4	3	2	1
Osećam da u slobodnom vremenu širim pozitivnu energiju oko sebe.	5	4	3	2	1
Kada se bavim onim što volim, osećam prisustvo celim svojim bićem.	5	4	3	2	1
Dok se bavim aktivnostima u slobodnom vremenu, preplavljaju me pozitivne misli i osećanja.	5	4	3	2	1
Dok učestvujem u nekoj aktivnosti u slobodnom vremenu, osećam da sam prisutan/prisutna u trenutku.	5	4	3	2	1
Krajnje sam spontan/a u svom slobodnom vremenu.	5	4	3	2	1
Aktivnosti koje volim u velikoj meri prate smeh i dobro raspoloženje.	5	4	3	2	1
Osećam se razigrano u slobodnom vremenu.	5	4	3	2	1

Sastavni deo mog slobodnog vremena je upoznavanje ljudi.	5	4	3	2	1
U slobodnom vremenu volim da ostvarujem bliske i tople odnose sa drugima.	5	4	3	2	1
Moje slobodno vreme najčešće uključuje druge ljude.	5	4	3	2	1
Kada bih imao/imala više vremena na raspolaganju, to bi znatno popravilo kvalitet mog slobodnog vremena.	5	4	3	2	1
Više novca bi značilo i veći kvalitet mog slobodnog vremena.	5	4	3	2	1
Moje slobodno vreme bi bilo kvalitetnije kada bi bilo više institucija, parkova, terena, izletišta i uopšte više prilika u okruženju.	5	4	3	2	1
Slobodno vreme bih provodio/provodila kvalitetnije kada bi mi zdravstveno stanje to omogućavalo.	5	4	3	2	1
Slobodno vreme bi mi bilo kvalitetnije da živim na nekom drugom mestu.	5	4	3	2	1
Moje slobodno vreme bi bilo kvalitetnije kada bih imao/imala s kim da ga provodim.	5	4	3	2	1
Na kvalitet mog slobodnog vremena bi pozitivno uticalo da promenim svoje navike.	5	4	3	2	1
Da imam širi raspon interesovanja kvalitet slobodnog vremena bi mi bio veći.	5	4	3	2	1
Smatram da ne vrednujem svoje slobodno vreme dovoljno da bi ono bilo kvalitetno.	5	4	3	2	1
Kada bih bio/bila bolje pripremljen/a za slobodno vreme, ono bi sigurno bilo kvalitetnije.	5	4	3	2	1

Molimo Vas da proverite još jedanput da li ste odgovorili na sva pitanja i zaokružili svaku tvrdnju.

Zahvaljujemo Vam se na posvećenom vremenu i trudu.

Biografija autora

Tamara Nikolić Maksić je rođena 1974. godine. Diplomirala je 2004. godine na Katedri za andragogiju, na Odeljenju za Pedagogiju i andragogiju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Master studije iz oblasti međuljudskih odnosa u obrazovanju završila je na Univerzitetu u Notingemu u Velikoj Britaniji 2007. godine. Magistarsku tezu pod nazivom *Self-koncept i obrazovanje u slobodnom vremenu odraslih* odbranila je 2009. godine na Katedri za andragogiju na Filozofskom fakultetu. Stipendista je Univerziteta u Notingemu i Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja za master studije, kao i Istsajd instituta u Njujorku, SAD, za stručno usavršavanje u oblasti učenja, obrazovanja i razvoja odraslih, koje je pohađala 2010/2011. godine.

Tamara Nikolić Maksić je od 2008. godine zaposlena kao saradnik u nastavi, a potom i kao asistent na Katedri za andragogiju, na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. Angažovana je kao istraživač na projektu *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji*, finansiranog od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Saradnik je Društva za obrazovanje odraslih i član naučnih i stručnih organizacija, kao što su Društvo andragoga Srbije, ESREA i BASOPED. Autor je 30 radova u različitim publikacijama, pre svega naučnim časopisima i tematskim zbornicima, kao i učesnik mnogih nacionalnih i međunarodnih konferencija.

Oblasti njenog stručnog i naučnog interesovanja su: obrazovanje i slobodno vreme odraslih; obrazovanje odraslih u oblasti komunikacije, medija i međuljudskih odnosa; principi igre, improvizacije i spontanosti u učenju i obrazovanju odraslih; obrazovanje i rekreacija odraslih; onlajn učenje; učenje odraslih i razvoj.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а TAMARA NIKOLIĆ MAKSIC'

број уписа _____

Изјављујем

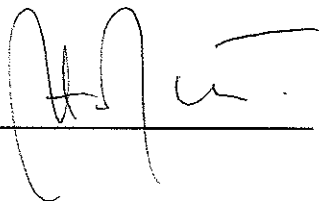
да је докторска дисертација под насловом

OBRAZOVANJE KAO CIVILAC KVALITETA
SLOBODNOG VREMENA ODRASLIH

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 15/03/2015



Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

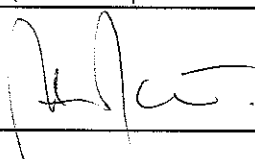
Име и презиме аутора TAMARA NIKOLIĆ MAKSIC'

Број уписа _____

Студијски програм ANDRAGOGIJA

Наслов рада OBRAZOVANJE KAO CIVILAC SLOBODNOG VREMENA ODRASLIH

Ментор PROF. DR NADA KAEVENDA BADIĆ

Потписани 

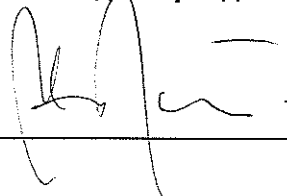
изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

У Београду, 15/03/2015

Потпис докторанда



Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

OBRAZLOVANJE KAO ETNICAC KVALITETA
SLOBODNOG VREMENA ODRASLIH

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство

2. Ауторство - некомерцијално

3. Ауторство – некомерцијално – без прераде

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима

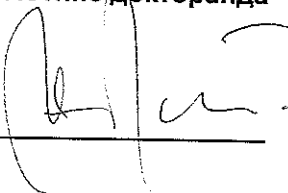
5. Ауторство – без прераде

6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Београду, 15/03/2015

Потпис докторанда



1. Ауторство - Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. Ауторство – без прераде. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.